



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

**MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA**

**LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA: NAS ENTRELINHAS DAS OBRAS  
INFANTIS DE CLARICE LISPECTOR**

**MOSSORÓ/RN  
2014**

**MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA**

**LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA: NAS ENTRELINHAS DAS OBRAS  
INFANTIS DE CLARICE LISPECTOR**

Dissertação vinculada à linha de pesquisa *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente* apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus Central*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Prof. Orientador: Dr. Ailton Siqueira de Sousa  
Fonseca

**MOSSORÓ/RN  
2014**

**Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Souza, Míria Helen Ferreira de,  
Literatura e formação humana: nas entrelinhas das obras infantis de  
Clarice Lispector. / Míria Helen Ferreira de Souza. – Mossoró, RN, 2014.

244 p.

Orientador: Prof. Dr. Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Leitura. 2. Literatura infantil. 3. Formação humana e docente. 4.  
Obras infantis – Clarice Lispector. I. Fonseca, Ailton Siqueira de Sousa.  
II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 372.4

MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA

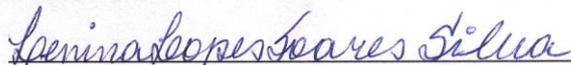
LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA: NAS ENTRELINHAS DAS OBRAS  
INFANTIS DE CLARICE LISPECTOR

DATA DE APROVAÇÃO: 19 / 09 / 2014

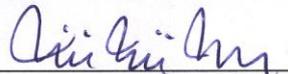
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ailton Siqueira de Sousa Fonseca  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Lenina Lopes Soares da Silva  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Julio Ribeiro Soares  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Às crianças desse cosmo que ainda não sabem ler palavras, mas que  
carregam, no íntimo, a pura sabedoria de ler a vida.

Dedico à luz.

Dedico a mim.

Encontramos seres humanos imaginários vivendo de forma plena e profunda graças à aceitação de si e à espontaneidade do seu coração. Presenciamos crianças, animais e seres humanos reduzidos a estados de existências “primitivas” como se isso fosse um convite à desracionalização da vida, para compreendê-la em sua “estupefaciente esplendidez”

*(AILTON SIQUEIRA)*

## AGRADECIMENTOS

O sabor de viver reside nos nós que me atam ao outro. Foi aprendendo a me relacionar com as pessoas que me fiz gente. Por isso, agradeço...

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte por me liberar para cursar o mestrado e aos docentes amigos do Departamento de Educação do CAMEAM por respeitarem minha necessidade de crescer.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo de Ensino e Aprendizagem/GEPPE/UERN/CAMEAM por mediar o prazer de descobrir que sou o que leio.

Ao Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas/BALE/UERN/CAMEAM por alimentar a minha fome de ler o mundo.

Ao Grupo de Estudos do Pensamento Complexo/GECOM/UERN pela troca de sabedorias fundamentais ao meu crescimento humano.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC/UERN por me permitir experimentar coisas que eu pensava saber.

À Banca Examinadora por aceitar o desafio de ler sobre o que ainda estou a aprender.

De coração aberto agradeço...

Ao Deus em quem acredito e chamo de AMOR.

À minha mãe Helena (in memorian), por ter me ensinado a costurar panos e palavras. Hoje, mesmo com sua ausência, fio minha vida.

Ao meu pai, por não ter me negado o direito de estudar. Com ele aprendi a ser.

A Marquinhos, homem que me revela no plano físico e espiritual e a quem devo os melhores aprendizados. Meu encanto e prazer.

Á Ellen, filha da alma, que ficou comigo para viver aventuras terrenas. Meu primeiro amor!

À Ellisa e Eduarda (in memorian), minhas filhas, que deixaram este plano terrestre para se transformarem em estrelas no céu dos meus sonhos.

Aos meus irmãos, Mary e Itamar, cunhada e sobrinhos por reclamarem minha ausência.

A Ailton Siqueira que, como orientador, conseguiu me ensinar os mistérios de ser. Suas palavras pronunciadas numa rapidez que não acompanha o próprio pensamento indicaram que o melhor de mim flutua em águas límpidas. Seus silêncios circundados de olhares iluminados apontaram a existência de um eu dentro de mim. Conviver com você foi uma lição de vida. Agora, sim, afirmo: *Você tem a alma perfumada! Deixa, por onde passa, a certeza de que o melhor do cheiro está no segredo da essência.*

À Disneylândia, pelas portas abertas, pelas gargalhadas e pelo ombro amigo.

À cidade de Grossos, por ter me deixado ser criança em suas ruas e adulta em sua história.

À escola, campo da pesquisa, por permitir viver minha missão.

Às crianças entrevistadas, por terem me servido, de bandeja, a pureza cristalina de ser gente.

À Clarice Lispector, pela inspiração fluida. Musa do meu pensar.

Agradeço também...

À vida que não é minha.

Aos dias e noites que tomaram de mim a diversão, o chope, a companhia dos amigos.

Ao cansaço que foi mola propulsora.

Ao tempo, por me apressar sem tê-lo perdido.

Aos autores de histórias infantis pelas gostosuras que alegram até os corações mais rudes.

## RESUMO

As narrativas clariceanas destinadas ao público infantil sinalizam como propósito o investimento em polemizar a condição humana por meio do ato de ler. Ao mergulhar no drama de cada personagem, constata-se a efervescência de reflexão sobre os fundamentos epistemológicos da formação humana simbolizada pela incompletude do ser. Entrar no universo da literatura para nortear a experiência de aprender a ser e a viver corresponde à legitimação de que a cada novo ato de leitura o desvendamento de si interage com a palavra, a imagem e a poesia que coabitam o espaço literário e a dimensão do humano. Essas constatações singraram na inquietação em pesquisar se as obras infantis de Clarice Lispector contribuem para a formação humana/autoformação dos sujeitos na infância. A busca por amostras que possibilitem verificar o interesse e a importância atribuída pelos alunos ao processo de leitura, com foco no desenvolvimento das relações humanas, bem como, a busca por alternativas metodológicas com vistas à formação humana/autoformação dos estudantes, também espelharam as intenções da pesquisa. O atual contexto educativo-cultural-social clama em acordar os sentidos que provocam a compreensão e tornam férteis os desejos infantis. A literatura permite a transformação da consciência pela relação mais humana com a palavra e, ao mesmo tempo em que congrega aprendizados escritos por outra pessoa, assegura a refacção de quem lê num processo autoformativo. Para o desenvolvimento metodológico deste trabalho optou-se em realizar um estudo qualitativo, em virtude de proporcionar a análise subjetiva de fenômenos detectados. O presente trabalho tomou como inspiração a pesquisa-ação e etnográfica por permitirem a interação da pesquisadora com o objeto no lócus da investigação, visto que só se aprende a pesquisar pesquisando, vivendo a pesquisa em seus acertos e conflitos cotidianos. Na problematização do objeto de investigação, dialogou-se com dezenove crianças do 4º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino do município de Grossos, estado do Rio Grande do Norte e a respectiva docente. O processo de produção dos dados se deu por meio de recursos da pesquisa etnográfica: entrevistas com os alunos e questionário semi-aberto para a docente. Estes recursos possibilitaram acessar de maneira livre, informações relevantes, concernentes às experiências que vivem/viveram com a leitura. A aplicabilidade de uma oficina de leitura com o intuito de escutar as sabedorias infantis também foi marcante para as conclusões adquiridas. Visto que a leitura é um processo de busca e de encontro e a literatura o instrumento, por excelência, da leitura, buscou-se entrelaçar as ideias clariceanas, a experiência da formação humana e a autoformação que foi se constituindo paulatinamente nos fios desse trabalho para realizar um estudo qualitativo. Os dados compilados registram que a formação humana é recorrente na vida do sujeito e, portanto, é emergente o investimento em intervenções docentes veiculadoras deste processo. Não há como formar o profissional sem formar primeiramente o homem. A fonte de humanismo fantástico que a literatura abriga deve ser um procedimento natural e habitual por parte da escola, dos seus educadores e da sociedade, em sua complexidade. O trabalho com a literatura de Clarice Lispector evidencia a possibilidade de extração de múltiplos sentidos diante do que se lê, bem como a criação de significados multidimensionais, a partir das representações do pensamento. Entre ler e aprender, a literatura habita e redimensiona o panorama da autoformação que nada mais é do que a consciência de que há ciência dentro do livro e do mundo que é o livro dos livros.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura infantil. Formação humana e docente. Autoformação.

## ABSTRACT

The Clarice Lispector narratives aimed at children indicate the purpose investment in polemize the human condition through the act of reading. When diving into the drama of each character, there has been effervescence of reflection on the epistemological foundations of human development symbolized by the incompleteness of being. Sign in literature universe to guide the experience of learning to be and to live corresponds to the legitimacy that each new act of reading the unveiling of itself interacts with the word, image and poetry cohabiting literary space and the size of human. These findings sailed in unrest in researching whether the children's books by Clarice Lispector contribute to human formation / self-formation of the subjects in childhood. The search for samples that allow check the interest and the importance given by the students to the process of reading, focusing on the development of human relationships and the search for methodological alternatives to the human formation / self-formation of the students, also mirrored the intentions the research. The current educational, cultural and social context calls to wake up the senses that lead to understanding and make fertile the infantile wishes. The literature allows the transformation of consciousness for more human relationship with the word and at the same time brings together learning written by someone else, ensure refacção of those who read a self-formative process. For the methodological development of this work it was decided to conduct a qualitative study, by virtue of providing the subjective analysis of observed phenomena. This work took as inspiration to action research and ethnographic for allowing the interaction of the researcher with the object in the locus of research, since only learn to research researching, living research on their successes and everyday conflicts. In questioning the research object, spoke with nineteen children of the 4th year of primary school in a state school education in the city of Thick, state of Rio Grande do Norte and its teaching. The data production process occurred through features of ethnographic research: interviews with students and semi-open questionnaire to the teachers. These resources allowed access freely, relevant information concerning the experiences that live / lived with reading. The applicability of a reading workshop in order to listen to the children's wisdom was also remarkable for the acquired conclusions. Since reading is a process of seeking and meeting the literature and the instrument par excellence of reading, we tried to interweave the Clarice Lispector ideas, experience of human development and self-education that was constituted in this work gradually wires conduct a qualitative study. The compiled data record that human development is recurrent in the subject's life and therefore is emerging investment in veiculadoras teachers interventions of this process. There is no way to develop people without first form man. The source of fantastic humanism that literature houses should be a natural and usual procedure by the school, its teachers and society in its complexity. Working with Clarice Lispector literature indicates the possibility of multiple extraction senses before it is read, and the creation of multidimensional meanings, from the representations of thought. Between reading and learning, literature dwells and resizes the picture of self-training which is nothing more than the awareness that there is science in the book and the world which is the book of books.

**Keywords:** Reading. Children's Literature. teacher formation and human. Self-training

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Atividade com o Baú de Leitura.....	144
Figura 2	Encontro com os livros de Clarice Lispector.....	146
Figura 3	Slide 1, 2, 3.....	146
Figura 4	Fantoches de dedo para a Pescaria de Personagens.....	147
Figura 5	Personagens da obra <i>O mistério do coelho pensante</i> .....	148
Figura 6	Atividade de desenho dirigido.....	152
Figura 7	Caixinha de Leitura.....	154
Figura 8	Mural de Ideias.....	154
Figura 9	Escrita livre.....	155
Figura 10	Confecção de personagens do galinheiro.....	156
Figura 11	Escolha da galinha "mais feia".....	157
Figura 12	Conceito de beleza e feiúra.....	157
Figura 13	Auto-retrato de dentro.....	158
Figura 14	A galinha "mais feia".....	160
Figura 15	Baú de coisas de fora de história.....	161
Figura 16	Aprendizados adquiridos com Laura e Joãozinho.....	162

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Matrícula inicial da rede estadual e municipal de ensino de Grossos/RN para o ano letivo de 2013.....	46
Quadro 2	IDEBS observados em 2005-2011 e Metas Projetadas para a Escola Estadual Celeiro do Saber.....	49
Quadro 3	Matrícula Inicial da Escola Estadual Celeiro do Saber/ 2013.....	51
Quadro 4	Caracterização dos alunos do 4º ano “B” do Ensino Fundamental da Escola Estadual Celeiro do Saber /Grossos/RN.....	57
Quadro 5	Conceito de beleza e feiúra sob a ótica dos familiares dos alunos.....	158
Quadro 6	Classificação das qualidades e defeitos dos alunos a partir da técnica do Auto-retrato de dentro.....	159

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PERGUNTAS MAIORES DO QUE EU</b> .....	14
1.1	RUMO AOS PRIMEIROS PASSOS.....	22
1.2	REORDENANDO DELÍRIOS DO PENSAMENTO.....	24
1.3	A PRIMAZIA DO RECORTE TEMÁTICO.....	28
1.4	UM VÔO PELO LOCUS DA PESQUISA.....	30
1.5	PROCURANDO ANTIGUIDADES: Uma busca no baú da memória.....	34
1.6	A ESCOLA ESTADUAL CELEIRO DO SABER: O contexto local da pesquisa.....	35
1.7	ENTRE O MÉTODO E O FAZER: Os fios da pesquisa.....	41
1.8	PESQUISA-AÇÃO: Pisando o chão da realidade.....	48
1.9	... CAPÍTULO POR CAPÍTULO.....	56
<b>2</b>	<b>USUÁRIOS DO BAÚ: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO HUMANA DO SUJEITO/ALUNO NOS ANOS INICIAIS</b> .....	59
2.1	RELÍQUIAS GUARDADAS NO BAÚ.....	59
2.2	BIBLIOTECA: Silêncio!.....	61
2.3	NA BIBLIOTECA DA ESCOLA: Um encontro com a realidade.....	64
2.4	NO SILÊNCIO DAS PALAVRAS: O encanto das obras literárias infantis	67
2.5	ENTRE LINHAS E LETRAS: As contribuições da leitura para a formação humana do sujeito aprendiz.....	69
2.6	ENTRE LINHAS: Leitura e formação humana desenhando vidas.....	71
2.7	ENTRE LETRAS: A formação humana num mosaico de experiências.....	75
2.8	LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO HUMANA: Quando os caminhos se inter cruzam.....	94
2.9	LITERATURA INFANTIL: Cruzamento de universos.....	96
2.10	LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO HUMANA: Marcos religadores	101
<b>3</b>	<b>ABRINDO O BAÚ: A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA CLARICEANA PARA A FORMAÇÃO HUMANA DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DE GROSSOS</b> .....	107
3.1	ENTRE FADAS E GNOMOS HÁ UMA CLARICE NO MEIO DO	

	CAMINHO.....	107
3.2	UM BAÚ REPLETO DE SABERES: Mergulhos na sabedoria poética da literatura clariceana.....	111
3.3	UM ENCONTRO COM O CONTO E A FADA: A varinha de condão da literatura clariceana.....	115
3.3.1	<b>A vida íntima de Laura.....</b>	116
3.3.2	<b>O mistério do coelho pensante.....</b>	122
3.4	UM MERGULHO NO BAÚ DE CLARICE EM BUSCA DAS PALAVRAS FEITICEIRAS.....	127
<b>4</b>	<b>TROCANDO AS PEÇAS DO BAÚ: A LITERATURA COMO PROPOSTA DE AUTOFORMAÇÃO.....</b>	<b>153</b>
4.1	LER PARA SE CONHECER: Estratégia de encantamento a ser praticada.....	154
4.2	AUTOFORMAÇÃO: A arte de todos em sintonia com a vida.....	161
4.3	COM O BAÚ ABERTO VOU APRENDENDO A VOAR FORA DA ASA... ..	170
4.4	LITERATURA E AUTOFORMAÇÃO: O feitiço e a realidade.....	177
<b>5</b>	<b>FINALIZANDO O QUE SEMPRE É UM RECOMEÇO.....</b>	<b>184</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>194</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>201</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>226</b>

## **1 PERGUNTAS MAIORES DO QUE EU...**

Às vezes, preciso parar um pouco de ser eu mesma e buscar enxergar no céu acima de minha cabeça, respostas para indagações que me atormentam. Fico a dialogar intimamente sobre questões que suponho serem comuns a todos os viventes/educadores: O que faço aqui no mundo? Em que contribuo para que a minha vida e a dos outros seja melhor? Como posso proliferar o vento do amor nas pessoas que transitam nas salas de aula?

Na minha condição de incompletude, retorno ao ínfimo estado de eterna aprendiz da vida e apenas tento ler qualquer coisa em busca de um rumo certo. Leio o que está escrito, pintado, a estrutura das nuvens, os sons que adentram os sentidos, o que toca na pele e, no fim de tudo, construo concepções próprias sobre o saber adquirido em instantes que fazem com que eu sinta que existo.

Esse mergulho no interior daquilo que tenho de mais humano, ou seja, o ato de sentir, impulsiona a descoberta do *eu* vil e vulgar, surpreendente e amável que reside em cada um. É um processo de descoberta que dói, mas que também realiza. Refaço-me e satisfaço-me com a inquietude da pergunta que, na visão de Clarice Lispector, “é mais importante que a resposta” (BORELLI, 1981, p. 78) e retomo as lembranças dos experimentos que dão sentido à existência.

Retorno ao meu *eu* criança e lembro o olhar vigilante daqueles que fizeram de mim o que sou hoje. Meu pai, um jovem salineiro nascido na cidade de Grossos/RN e que firmou moradia em Mossoró/RN logo que conheceu minha mãe, a última de uma prole de nove filhos, egressa do Magistério para os Anos Iniciais e professora da rede estadual de ensino. Residentes em Mossoró, ambos tiveram cinco filhos: minha irmã mais velha, eu, meu irmão e outras duas meninas que faleceram ainda bebês.

Morei toda minha infância e juventude numa casa simples, localizada num bairro próximo ao centro da cidade. A mesma fazia correspondência com a casa dos meus avós maternos. Possuía um enorme quintal, repleto de árvores. Nele brincava de boneca com minha irmã, meu passatempo preferido, e de carrinho com meu irmão, visto que ele não tinha companhia.

Aos cinco anos de idade, aprendi a ler. Isso aconteceu de modo natural, sem pressão, já que meus pais trabalhavam fora, meu pai no comércio e minha mãe nas escolas, e eu e meus irmãos ficávamos com nossa avó, a quem chamávamos de

Mãe Sinhá. Como na época não havia condições de comprar brinquedos, minha avó nos distraía escrevendo palavras, com pedaços de giz branco trazidos da escola pela nossa mãe, no chão da área de cimento queimado.

Para a sociedade de hoje, ela era uma analfabeta funcional<sup>1</sup>, pois mesmo seu contato com a leitura tendo sido mínimo, sabia ler e escrever palavras simples. Tinha uma preocupação especial em ensinar a escrita do nome de cada um. Usava a soletração como caminho para a descoberta das palavras escritas. A ela, devo o prazer de descobrir o som, a escrita e o sentido das primeiras palavras.

Estudei no Grupo Escolar Antônio Gomes, instituição pertencente à rede estadual de ensino de Mossoró, locus do trabalho da minha mãe. Como eu tinha cinco anos de idade e minha irmã, seis, fomos matriculadas no 1º ano “fraco”, turma que assistia às crianças que ainda não sabiam ler. Duas semanas depois, fomos transferidas para o 1º ano “forte”, já que ler não exprimia dificuldade para nós.

Sempre relatei escrever com desenhar e, nas horas vagas, ficava a imitar a letra cursiva da professora. Era um momento de prazer íntimo em que saboreava o gosto de traçar com capricho as letras no caderno. Isso resultou numa letra pequena e desenhada e no hábito de não fazer borrões quando escrevo.

No 3º ano, eu e minha irmã fomos transferidas para o Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana/Mossoró/RN. Dessa escola tenho duas recordações marcantes:

Foi a primeira vez que fiquei de castigo por ter sido culpada por algo que não fiz. Uma atitude de injustiça cerceada pela punição de não poder merendar. Instante em que desbravei o medo da teimosia e comi escondida o lanche que minha irmã me entregara pela janela da sala de aula. O segundo momento se refere à memorização da tabuada de multiplicação de 0 a 9, em apenas uma única noite, e a sabatina no dia posterior. Momento de intenso receio seguido de uma enorme alegria de ter conseguido mostrar minha capacidade de aprender à professora que sempre me colocava à prova.

No ano seguinte, precisei ser transferida para uma escola da rede privada. A legalidade da rede pública não admitia meu ingresso no 4º ano com oito anos de

---

<sup>1</sup> Conforme Magda Soares é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever enunciados simples, não possui as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias à vida cotidiana. SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros** – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

idade. Fui matriculada no Colégio Dom Bosco/Mossoró/RN, juntamente com minha irmã. Meus pais eram humildes e tiveram que pleitear descontos para nos manter estudando. Ao final do ano escolar, fui premiada com uma medalha de honra ao mérito por ter sido a melhor aluna do ano do referido colégio. Como prêmio, ganhei o direito de estudar todo o curso ginásial e médio, gratuitamente. Os livros didáticos também me foram doados pela Livraria Abolição, alocada antigamente no centro da cidade de Mossoró/RN.

Hoje, quando analiso o mérito obtido nessa instituição, perpasso por um momento de frustração porque sinto que fui vítima de uma escola norteada por uma pedagogia bancária, que valorizava o aluno de acordo com os acertos conquistados em avaliações pensadas para mensurarem o conhecimento. Não tenho lembranças das contações de histórias, de participação em atividades teatrais, de exposição de produções artísticas e literárias. Apenas lembro que era conhecida como a menina que tirava boas notas.

Cursei o ginásial no Colégio Dom Bosco, sempre na mesma sala da minha irmã. Tenho os mesmos sentimentos vazios desse meu período de estudos, principalmente no que se refere ao contato com a literatura. Lembro-me da obrigatoriedade de ler o clássico *Olhai os lírios do campo*, de Érico Veríssimo, e não ter a mínima lembrança da trama, apenas a espessura do livro, as letras minúsculas e a imagem da capa. A atividade se resumiu a completação de uma ficha com dados sobre a obra. Outra tarefa que guardo na memória é que tive que copiar a gramática completa, como exigência da disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto aos aprendizados pessoais, percebi que treinei sozinha a relação com os colegas, porém, fora da escola. Dentro dela, o silêncio era regente e sinônimo de educação. Clarice Lispector dizia que só existia no diálogo (BORELLI, 1981), quando paro para pensar nisso fico a me questionar: como coser relações se o diálogo era proibido num local que tem a função de socializar os indivíduos?

Satisfaço-me ao constatar que consegui viver no universo que existe fora do muro da escola. Aprendi que há um mundo girando dentro de mim que não se farta de sentir e de crescer, assim como esclarece Clarice Lispector: “O que alarga uma vida é a vida interior, são os pensamentos, são as sensações, são as esperanças inúteis. [...] O que alarga a vida de uma pessoa são os sonhos impossíveis. Os desejos irrealizáveis” (BORELLI, 1981, p. 21).

Ao findar o ginásio, optei por deixar o colégio e sair em busca de algo que me completava como pessoa: queria ser professora, como minha mãe era. A profissão de educadora era uma tradição na família materna, por sentir orgulho disso, decidi manter a mesma trajetória. A paixão pela infância também foi propulsora por essa decisão. Por influência da minha mãe, consegui vaga no Centro Educacional Jerônimo Rosado/Mossoró/RN para cursar o Magistério para as Séries Iniciais. Foi um dos melhores períodos da minha vida porque requeri aprendizados que trago até hoje. Descobri a importância de ser útil na roupagem de professora e, por isso, considero ter sido uma aluna exemplar. Apaixonei-me pelas aulas de metodologia do ensino devido à dinamicidade com a qual eram proferidas.

A disciplina de Literatura Infantil poderia ter sido mola propulsora na construção de um itinerário literário se não houvesse se resumido a cópia de poesias seguidas de desenhos. Quando reflito sobre o caderno de poesias que construí, percebo que ele não passou da transcrição de palavras sem vida porque não foi oportunizado soprar o sentido que estava por trás delas. *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias é a única lembrança que tenho dessa atividade.

Como aprendiz de professora acreditava que tudo o que fora ensinado seria aplicado na sala de aula. Por meio da disciplina Prática de Ensino sofri as primeiras decepções. O estágio espelhava que as crianças precisavam de muitas coisas que o curso não ensinava, dentre tantas, a necessidade de ouvir histórias de um jeito diferente. Esta constatação toma conta base o desinteresse demonstrado pelos alunos quando as histórias contadas não expressavam novas emoções, gerando a impossibilidade de enxergarem o viver no conto relatado. Toda criança tem o desejo de amanhecer sempre e, as histórias infantis, contadas de forma apaixonada tem o poder de despontá-las, basta que haja Eros no fazer docente.

Nos primeiros contatos com a realidade da sala de aula, por meio do estágio, algo desconhecido despertava dentro de mim. Discordava da postura da professora colaboradora frente às atividades que disponibilizava as crianças e, quando assumi a sala de aula, estava sobrecarregada da vontade de atrair a atenção dos alunos para a contação das histórias. Na condição de estagiária, toda essa ansiedade foi tolhida quando fui alertada que, devido o contato com as crianças ser passageiro, deveria reproduzir as ações recorrentes na rotina escolar.

Isso não me conteve. A poesia desencantada que perambulava nos espaços de ensino remeteu-me a acreditar que seria uma profissional diferente. Nesse

prospecto, licenci-me em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Também assumi a condição de mulher, esposa, amante e mãe.

O curso de Pedagogia singularizou possibilidades de efetivar-me como profissional da educação. Tenho lembranças remotas desse período no que se refere ao contato literário, visto que o mesmo se resumiu à leitura de teorias. Pensando sobre a ausência de conexão da literatura num curso que estabelece como princípio a formação integral do sujeito, entendo que a palavra formação indica somente profissionalização.

Isso soa como se eu enveredasse pela Pedagogia apenas com o intuito de adquirir uma profissão. Os aspectos humanos residentes na profissão que tem uma consciência intersubjetiva se dissipam no solo da formação para o *fazer*. *Ser* passa a assumir posição secundária. Não tenho dúvidas de que ler e discutir teorias abreviou o meu pleno desenvolvimento como ser integralmente humano.

Assumi a função de professora ainda quando era graduanda. Estava a despertar um gigante adormecido dentro de mim. Passei a usufruir da leitura como instrumento de ensino para o meu eu leitor e para quem ouve. Foi a partir das minhas experiências como docente que estabeleci uma relação estreita com a literatura infantil.

O segredo do sucesso para com o processo de aprendizagem de meus alunos sempre foi a leitura. Da mesma forma que Octavio Paz (1993, p. 140) afere que a poesia “é a *outra voz* [...] porque é a voz das paixões e das visões; é de outro mundo e é deste mundo, é antiga e é de hoje mesmo, antiguidade sem datas”, considero que ler é o eco silencioso capaz de alimentar as singularidades humanas.

Com a oportunidade de gerir uma escola da rede estadual de ensino mossoroense, na qual havia realizado estágio como supervisora pedagógica quando ainda era graduanda de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e, tempos depois, assumido uma turma do 1º ano devido à mesma ter sido abandonada pela docente por problemas de saúde, segui focalizando projetos de leitura que viessem a disseminar a liberdade de ouvir a voz que não fala, mas, no silêncio dos traçados, ressoa sentidos especiais.

De todos os momentos vividos nos treze anos que passei na direção da Escola Estadual Ambulatório Cardeal Câmara, localizada em Mossoró/RN, destaco o projeto de leitura “Quero ler... agora!” como marco referencial por possuir uma dinâmica que contemplava a liberdade das crianças em escolher o que ler e quando

ler. Inicialmente, esse projeto gerou expectativas negativas nos docentes da escola. A saída dos alunos da sala de aula no momento da explicação do conteúdo e a ausência de identificação do ano escolar ou faixa etária a que cada obra atendia foram as alegações principais. A adesão foi unânime quando os professores foram levados a pensar sobre o caráter contínuo dos conteúdos e o respeito ao direito de escolher o que ler, folhear ou apenas olhar figuras dispostas nos livros, bem como, ao acordar que a proposta deveria ser experimentada num curto período de tempo.

O prazer em ler possibilitou, para os partícipes, viver “instantes poéticos”, como diria Bachelard (s/d, p. 30). Elenco como benefícios, o contato com a literatura por meio do projeto de leitura “Quero ler... agora!”, a frequência das crianças na biblioteca da escola mencionada nos horários destinados ao recreio, a recorrência de empréstimos de obras literárias, a visita constante dos familiares à biblioteca, a diminuição de posturas inadequadas de inúmeras crianças no momento do intervalo e a superação da meta projetada pelo IDEB para a escola, no ano em curso. Foi emocionante perceber que os docentes, que antes eram contra as ações projetadas, passaram a conhecer, por meio de seus alunos, a literatura existente no ambiente da biblioteca da instituição.

Essa experiência é sinônima de ações pedagógicas que dignificam a participação, a autonomia, a liberdade e o diálogo como promotores de um processo de formação humana “auto”, ou seja, “por si”, afinal, aos sujeitos da escola não foram entregues livros, nem contadas as histórias, apenas foram apontados os caminhos.

No artigo *Educação e condição humana*, Juan Miguel Batalloso (2012, p. 150) interroga:

O que é que fica dentro de nosso ser, quando, depois de ter passado uma vida inteira assistindo aula, nos damos conta de que toda a informação e o suposto conhecimento recebido e legitimado socialmente têm, unicamente, um valor de mudança perecível e caduco? O que é que de valioso para nossas vidas recordamos de nossas experiências escolares e acadêmicas? [...].

Foi saboroso ter conseguido envolver sujeitos num projeto que, aparentemente, tinha como fim desenvolver o gosto leitor, no entanto, vibrava nas

entrelinhas o objetivo maior de transformar uma atividade sem gosto em algo doce, deleitoso. O aprendizado promulgado provocou mudança em dois extremos: nos alunos e nos docentes. Como interpelado por Bataloso (2012) ensinar só tem sentido quando é possível aplicar o aprendizado na vida. Ler também!

No mesmo período em que estava gestora, também lecionava nos anos iniciais de uma escola da rede privada de ensino de Mossoró/RN, o Colégio Diocesano Santa Luzia. A instituição possuía uma biblioteca pequena e oportunizava a realização de ações docentes voltadas à leitura. Tinha um acervo dotado de obras da literatura infantil, em grande número, os clássicos literários. As obras de Monteiro Lobato se destacavam pela infinidade de volumes.

A vivência nesse local é responsável pela minha relação amorosa com a literatura infantil, haja vista que o planejamento da relação do material escolar incluía a aquisição de livros paradidáticos. Tinha que ler e analisar variadas obras e escolher duas para serem adquiridas, pelas crianças, como complementares às ações didáticas da disciplina Literatura Infantil.

Fico a refletir sobre qual era o objetivo de pedir às crianças que comprassem as mesmas obras quando podia ter um acervo diversificado dentro da sala de aula que, geralmente, era composta por mais de trinta educandos. Essa postura descumprir a perspectiva de uma educação voltada à compreensão da realidade, pois, quanto maior o acesso à literatura, mais se aprende sobre as coisas da vida. Pensando assim, percebo que atuei como reprodutora de uma escola fragmentadora, periférica.

Sendo mãe de uma aluna que estudava no colégio supradito, revelo não perceber, em minha filha, os aprendizados adquiridos por meio do trabalho realizado com os livros solicitados. Reitero que a única obra a qual ela se refere com carinho é *Com a ponta dos dedos e os olhos do coração*, de Leila Rentroia Iannone por ter protagonizado a personagem principal da história em forma de teatro. A tarefa sinalizou a avaliação da leitura do livro e não o teatro enquanto arte.

No decurso do tempo, vivi muitas transformações na minha vida pessoal. Passei por três perdas significativas num breve período de tempo. Perdi uma gestação de seis meses. Oito meses depois devolvi ao infinito uma filha de seis anos de idade. Nove meses depois foi a hora de desprender-me da minha mãe no plano físico.

Suando emoções, continuei minha caminhada como fazem os girassóis todos os dias: buscam a luz. Encontrei-a no trabalho, nos amigos e, principalmente, no esposo e na filha que até hoje estão comigo, contando essas histórias. Trago a certeza de que tudo vira história para contar. Os livros estão aí para comprovarem isso. Na obra *A cabeça bem feita*, Edgar Morin (2010) manifesta que as tramas descritas nas obras literárias exprimem verdades experienciadas.

O contato direto com as artes em todas as dimensões (literária, poética, cênica, musical, pintura, escultura e cinematográfica) “ensinam a ver o mundo esteticamente” (MORIN, 2010, p. 45). Ao destacar a literatura como o caminho caracterizador da condição humana, o autor empreende que as ciências inventadas pelo homem têm sido debatidas somente no plano sociocultural, no entanto, é no plano do viver que tudo encontra sentido.

Devolver à literatura sua “virtude plena” (MORIN, 2010, p. 43) põe o homem em contato com o mistério que só se revela pela poesia instaurada na obra literária. A literatura é o retrato vivo da condição de ser.

Retornei aos bancos escolares no Curso de Especialização em Gestão do Sistema do Ensino pela UERN no período em que assumia a direção da Escola Estadual Ambulatório Cardeal Câmara. Nesse decurso, vivi o momento de construção do projeto político pedagógico e do conselho escolar da instituição. Sou firme em declarar que esses documentos foram elaborados como cumprimento às exigências da Secretaria de Educação. Não vou me deter a especificar falhas relativas na construção e usabilidade dos mesmos, mas asseguro que nunca foram funcionais no chão da escola porque as propostas neles escritas não correspondem a vontade de realizá-las. São projetos engavetados por sujeitos que não crêem nas possibilidades de transformar sonhos em realidade.

Atualmente, leciono no Departamento de Educação do *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM/UERN/Pau dos Ferros/RN* e, mesmo tendo transcorrido durante mais de vinte anos nos ambientes escolares, como aluna e depois em funções administrativas e pedagógicas, aceito o fato de que não tenho respostas para muitas das perguntas que mencionei antes.

A perseguição incansável por respostas às questões que são maiores do eu, lançou-me a um novo trajeto. Hoje, procuro desvendar perguntas implícitas nas perguntas que me faço. Não cato somente respostas, pois não quero explicações que finalizem a minha caçada. Quero uma constelação de novas perguntas que me

transporte ao céu das incertezas, porque a imagem que o meu espelho retrata é de que hoje não sou quem era ontem... Sou um ser em formação constante. Um ser que vem se formando de várias formas.

### 1.1 RUMO AOS PRIMEIROS PASSOS...

Viajar rumo ao desconhecido culminou no Mestrado em Educação pela UERN. A entrada em mais um caminho regulador dos saberes exprime a oportunidade de elucidação de inquietações constantes. A única certeza que me acompanhava era que tinha como propósito discutir a leitura como mediadora do processo de formação e autoformação.

Os anseios em contribuir para uma educação que vislumbre o investimento na condição humana dos alunos por meio do acesso à literatura foi o pontapé para despertar o interesse em investigar, inicialmente, sobre quais atividades são desenvolvidas pelo professor no espaço da biblioteca e qual a contribuição destas para a competência leitora dos estudantes do Alto Oeste Potiguar.

Tinha o intuito de focalizar o Programa BALE/Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas<sup>2</sup> como modelo de incentivo ao ato de ler. As atividades desenvolvidas pelos cinco projetos que compunham o referido programa são dotadas de subsídios inovadores que exprimem o processo de construção leitora.

Na continuidade pela busca do objeto delimitador da pesquisa, visitei instituições escolares de Mossoró, Pau dos Ferros e Grossos para conhecer os aportes literários infantis mais utilizados pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A construção dos dados retratou que a escola dá ênfase aos clássicos da literatura infantil e que o plano das ações didáticas direcionam a literatura como passatempo. Os livros enviados às instituições de ensino pelo Programa Nacional de Biblioteca Escolar/PNBE ficam guardados nos armários e não estão à disposição dos possíveis leitores da escola, impossibilitando a ampliação da cultura leitora e humanística como assim fala Morin (2010).

---

<sup>2</sup> O BALE é um programa de extensão vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo de Ensino e Aprendizagem (GEPPE/CAMEAM/UERN), do Departamento de Educação e Departamento de Letras Vernáculas e Estrangeiras. Tem como objetivo a formação de leitores que, em pleno século XXI, têm dificuldade de acesso ao livro e à leitura.

A literatura evidencia as relações dinâmicas do homem com “o outro, com a sociedade, com o mundo” (MORIN, 2010, p. 44). Nesse limiar, o papel do homem se distancia do plano prosaico, onde ser útil e funcional não é suficiente, e se expande para o arrebuo, o encantamento, o prazer, o deliciar-se, aspectos preponderantes na estética da existência humana. Culmina num laço que atrela as ciências à literatura, enquanto representativa de um estado de pureza e impureza profunda (MORIN, 2010). Promover o contato com a literatura semeia diversos sentidos na busca de um cultivo plural de leituras.

A partir dessa realidade, passei a pesquisar referenciais literários existentes nas escolas que, em seu teor, contribuem com o processo de formação humana das crianças. Após perseguir obras de renomados autores como Clarice Lispector, Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, dentre tantos, constatei que o trabalho com a leitura, no ambiente da escola, resume-se a simples condição de ler por ler, e isto não media a aprendizagem do aluno, enquanto ser em formação, dotado da necessidade de conhecer a si mesmo para poder entender o outro, formar-se e autoformar-se.

Mediante as reflexões realizadas, nasceu o projeto inicial que almejava investigar quais eram as atividades desenvolvidas pelo professor no espaço da biblioteca, e qual a contribuição destas para a competência leitora dos estudantes do Alto Oeste Potiguar. A indecisão sobre o objeto a ser pesquisado, ainda atormentava a mente e inquietava minha alma impaciente frente à indefinição gerada pela espera sobre o que investigar.

Veio o processo seletivo e a aprovação na pós-graduação. Associada a isso, uma novidade: o projeto havia sido escolhido para ser orientado por um professor, até então, desconhecido por mim. Tinha a consciência de que apresentara um projeto embrião, sem vida, imaturo. Mas, no momento da aula inaugural, a vontade súbita de pesquisar algo inédito enchia minha cabeça de idéias. Depois de viajar na imensidão dos pensamentos e refletir acerca das coisas que me faziam sentir inteira, surgiu o encontro com os livros infantis de Clarice Lispector. Lembrei-me da gama de segredos, caminhos, descaminhos, magias, desafios e aprendizados neles contidos.

Mentalmente, formulei uma questão de partida e, ao final da aula, socializei-a brevemente com o orientador, o Professor Doutor Ailton Siqueira de Sousa Fonseca. Este, por sua vez, aderiu à proposta repentinamente, situação que chamou

a atenção. Somente ao me deparar com a leitura do Currículo Lattes deste professor é que vim a compreender o motivo da adesão instantânea.

## 1.2 REORDENANDO DELÍRIOS DO PENSAMENTO

A partir desse encontro passei a desenhar em rabiscos o objeto da pesquisa. Temerosa das pedras que haveria de encontrar pelo caminho, assumi a função de estudar/pesquisar sobre as contribuições das obras infantis clariceanas no processo de formação leitora e humana das crianças.

Pautada na premissa de que o professor da educação básica é sujeito responsável pela construção de uma competência leitora que atenda às exigências sociais, a partir da aplicação de práticas pedagógicas em espaços institucionalizados, adequados ao atendimento das necessidades cognitivas dos educandos e à sua autoformação, desabrocha a versão final do projeto de pesquisa que fora intitulado “Literatura e formação humana: nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector”.

O referido projeto tinha como pergunta de partida: “Como a leitura de obras infantis de Clarice Lispector contribui para o processo de formação humana dos sujeitos na infância?” e objetivava investigar como a leitura literária de obras infantis clariceanas contribui para o processo de formação humana de crianças da educação básica da rede estadual de ensino de Grossos/RN.

Os objetivos específicos almejavam analisar duas obras infantis de Clarice Lispector a fim de constatar as contribuições destas para a formação humana dos sujeitos na infância; verificar o interesse e a importância atribuída pelos estudantes mediante a realização de leitura das obras apresentadas como contributo para a melhoria das relações nos espaços sociais; e, por último, apresentar alternativas metodológicas de leitura, por meio de oficinas que focalizassem aspectos voltados para a autoformação dos estudantes a partir da literatura infantil clariceana.

A clareza de que, no decorrer das últimas décadas, as discussões acerca do insucesso dos alunos nas escolas brasileiras vêm alastrando-se de forma alarmante, despertaram para o fato de que a releitura de temáticas que abordem a função da leitura e o seu desenvolvimento merece atenção especial. É consensual entre os teóricos que a leitura é uma porta para outros mundos, inclusive o mundo íntimo de quem lê. A leitura possibilitaria, assim, um exercício de se ler também.

Ler é uma atividade que se projeta no que o sujeito realiza mesmo antes de entrar para a escola, conforme escrito por Lygia Bojunga, em seu livro “A troca”. No universo do recorte desta narrativa, a autora destaca que “livro é vida” (BOJUNGA, 2010, p. 8). Isto representa o acesso à leitura como um ato inventivo que mescla imaginação e realidade, possuidor de uma força criadora que une homem e universo.

Bojunga (2010) ilustra e comprova a teoria de que o contato com os livros na infância é importante para incentivar o gosto literário e despertar para a vida. Nessa perspectiva, lançar mão de um debate que intui ascender a leitura humanística como instante sedutor que ultrapassa a sala de aula, remete à produção de seres capacitados a entrelaçar os fios existentes entre escola, leitura e vida.

Para que este entrelaçamento ocorra é imprescindível que seja possibilitada uma formação inversa ao que ocorre normalmente nos espaços de ensino. É preciso investir numa proposta de formação que consiste na aquisição individual e coletiva, formal e informal de conhecimentos, e que cultive o desafio de fazer com que o aprendiz assuma o seu processo formativo, ou seja, a autoformação.

A literatura ocupa espaço significativo na formação humana por proporcionar possibilidades de integrar mecanismos de apropriação, utilização e reelaboração das informações que são acumuladas nas relações criadas com o que é lido e o meio em que se situa; possibilita o diálogo entre o que se lê e o que se vive, aproximando sujeito e subjetividade, vida e ideias, conhecimento e realidade.

Isso comunga com os postulados de Morin (2010, p. 48-50) quando afere que literatura é “escola de vida” em todos os sentidos. A literatura representa “*escolas da língua*” por evidenciar possibilidades de expressão das relações que o sujeito mantém com o outro. *Escolas da qualidade poética da vida* porque imbui o deslumbre, o encanto e a emoção, sensações experimentadas no viver. *Escolas da descoberta de si* devido retratar, na arte da escrita e da leitura, o encontro com experiências pessoais/subjetivas. *Escolas da complexidade humana* por vislumbrar a impossibilidade de separação da totalidade humana no plano cósmico, físico, biológico, cognitivo, religioso, humano e animal, uno e múltiplo. *Escolas de compreensão humana* porque a arte, em todas as suas especificidades, imprime o contato com as subjetividades e objetividades da vida humana.

A literatura é contributo efetivo à vida do homem devido ao fato dele estar sempre em contínua construção (FREIRE, 1996). Essa condição de inacabamento

não se configura como linear, pois no arco da vida o sujeito assume variados papéis e estes, por sua vez, estão em permanente transformação.

Como num círculo vicioso, vou me constituindo e sendo constituída como igual e diferente dos outros indivíduos a partir das reflexões que faço sobre o lido e o vivido. Ler na perspectiva da formação conduz ao desenvolvimento da autonomia e consolidação de saberes emergentes da experiência.

Por tais motivos, temas como formação, práticas pedagógicas e leitura, enquanto tecelões do processo formativo, têm caráter plural e são recorrentes na literatura da área, embora o desmembramento destes em temáticas como a formação humana e a autoformação dos sujeitos, em regiões específicas do país, ainda não seja alvo de estudos.

Os assuntos acima elencados foram refletidos intensamente neste trabalho dissertativo por reforçarem o pressuposto de que, por meio da linguagem, o lado humano cria e recria um mundo que é resultado de práticas sócio-interativas e não somente fruto de projeções individualizadas.

Em âmbito nacional têm sido realizadas pesquisas que objetivam avaliar a condição leitora dos brasileiros. Os dados compilados ainda não são muito animadores como indicam os resultados projetados em duas edições de *Retratos da leitura no Brasil*, pesquisa publicada pelo Instituto Pró-Livro nos anos de 2008 e 2012.

As pesquisas supracitadas expõem análises de diversos autores que apresentam o cenário leitor brasileiro e afirmam que as práticas didáticas, implementadas na escola, contribuem para o distanciamento do sujeito da ação leitora. Abordam como urgente a efetivação de ações, entre a sociedade e governo, processadoras de avanços na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem da leitura na esfera nacional (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2008).

Em concomitância com o exposto, esta dissertação tem relevante importância por corresponder a uma discussão que vem sendo tratada no meio científico e, conseqüentemente, atrai a atenção de educadores formadores que visam à ampliação do exercício de suas funções nos espaços de ensino.

Debater sobre a leitura não é algo novo, é secular, no entanto, o despertar de estudos sobre a leitura como mediadora da formação do homem sinaliza uma projeção positiva porque se insere em todos os tipos de leitura (como prática social, literária, crítica, como deleite, dentre outros).

A construção do gosto pelo ato de ler merece cuidados especiais por parte do professor, pois, ler é cultivar sentidos plurais. Uma das funções da docência nesse processo é ser a intérprete da mensagem reveladora da leitura. Essa ideia sugere investir no fascínio gerador de prazer frente à literatura.

Clarice Lispector aspira essa fusão misteriosa entre o texto e o encantamento em *Felicidade Clandestina*<sup>3</sup>. O conto desvela uma sensação mágica, incendiada em forma de prazer e tortura, sentida pela personagem principal que vive um processo de metamorfose, de transformação do próprio estado de viver: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante” (LISPECTOR, 1998).

Isso se concatena ao ir e vir diário da protagonista que, diante dos obstáculos, não desiste e repõe suas forças frente aos “nãos” recebidos. A experiência de construir o gosto leitor associado ao desenvolvimento da formação humanística se perfaz quando o êxtase sentido pela menina do conto inunda as crianças e deslindam o sabor de descobrir que é impossível viver sem ler num universo cerceado pela palavra.

Como havia a intenção de fazer valer o sentimento de pertencimento do ser humano aos dois mundos dos quais ele resulta, “o corpo e alma”, decidi abordar a literatura infantil clariceana pelas possibilidades de religação que o teor dos seus textos aflora em quem a lê.

Os discursos teóricos expostos nesta dissertação têm como fio condutor a interação do leitor com o texto e com o universo. Sob a perspectiva de que entrelaçar o humano ao texto representa o estabelecimento de uma conexão dialógica nos eventos comunicativos produtores de conhecimentos é que a formação humana, por meio da literatura infantil de Clarice Lispector, assume o patamar de objeto principal desta pesquisa que se situa no campo das práticas pedagógicas.

Sob o enfoque de autores como Olga de Sá e Benedito Nunes, dentre tantos, Clarice Lispector é considerada um dos principais nomes da tendência intimista da literatura brasileira contemporânea. Suas escrituras têm como eixo

---

<sup>3</sup> *Felicidade Clandestina* relata a história de uma menina residente em Recife/PE, que por ser leitora compulsiva se submetia as humilhações da filha do dono da livraria para ter livros emprestados, especialmente o exemplar “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato. Seu sofrimento se repete por vários dias, porém, quando consegue o livro é arrebatada pelas emoções e passa a adiar a leitura da referida história com o intuito de que a emoção que a inundava não fosse passageira (LISPECTOR, 1998).

principal a pesquisa do humano, o questionamento do ser, do estar no mundo, do íntimo e do introspectivo. Algo também possível por meio da escrita e leitura.

No plano da linguagem, suas obras representam um jogo de pensar/sentir. As aliterações que recheiam os textos de significados diversos dão uma nova roupagem às palavras. O modo de escrever lispectoriano se compõe de um jogo de antíteses que situa o homem em polos ambíguos e o remete a reflexão do eu e o não-eu, do ser e o não-ser.

De forma metafórica, as palavras registradas por Clarice Lispector sugerem a exploração dos limites do significado e induz quem a lê a não preocupar-se apenas com o que está escrito, mas, principalmente com as entrelinhas.

Nesse mosaico de descobertas do indizível, as obras de Clarice Lispector proporcionam o desnudamento de hábitos que a sociedade impõe e a redescoberta da subjetividade do ser existente dentro de cada um dotado da competência de comunicar-se com a própria sensibilidade.

A leitura da literatura clariceana assume, no cenário educacional, o papel de veicular o processo de formação humana dos alunos e promover o conflito e a complementaridade entre o homem e suas impressões sobre o mundo moderno, de modo sutil, mas velado à realidade.

Tendo em vista que a incompletude é a maior riqueza humana, condição enfatizada no legado freireano, a formação, na educação contemporânea, necessita alimentar o princípio da aproximação do ser com a realidade e, com isso, desenvolver a capacidade de compreendê-la. Nessa trama, os textos literários clariceanos representam os nós de uma teia que amarram o homem à condição de ser, sugerem o descortinamento das subjetividades e a libertação dos padrões convencionais literários didatizados.

Por Clarice Lispector, a criança, aprendiz da vida, clama pela oportunidade de morar dentro do livro quando o estiver lendo para mergulhar profundamente em si mesmo e, assim, formar-se.

### 1.3 A PRIMAZIA DO RECORTE TEMÁTICO

Por acreditar que de nada adianta ir à escola se o que nela é trabalhado não serve para tecer sabedoria, e por concordar com o pressuposto de que é urgente o distanciamento da categorização da escola como instância desabilitada a gerar

sabedoria, conforme defendido por Fonseca e Enéas (2011), reforço o interesse em estudar sobre as contribuições das obras infantis clariceanas para a formação humana. A escolha do recorte temático a ser pesquisado deu-se em virtude de variados aspectos:

1. A possibilidade de inserção de uma nova política de formação leitora guiada pela necessidade de aumento da produção de leitores e escritores desde a infância;
2. A aproximação da leitura como tutora resiliente nas crianças, capaz de veicular a formação humanística, o reconhecimento de si e a projeção de mudanças pessoais, ou seja, a autoformação;
3. A luta pela reversão da tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, bem legado durante muitos séculos somente a uma determinada parcela da população;
4. A relação de Clarice Lispector com a escritura que privilegia a infância, pois, em seus contos, a criança parece brincar em um jardim de palavras que se fazem diante dela e ela diante da palavra que surge.

Com base no pressuposto de que a infância é o momento exato de pisar no chão aonde a leitura reside com suas rimas e emoções, é que este trabalho reconhece a sua incompletude. Ele se resume ao início de uma travessia apaixonada pela esperança de lançar sementes na inventividade infantil. Também reconhece que é preciso acender a luz dos sonhos possíveis e, por isso, abre novas possibilidades para complementações que serão a energia para o recomeço de uma grande concretização.

Clarice Lispector passou a protagonizar a arte dessa pesquisa porque, para viver bem neste mundo chamado de moderno, seus residentes precisam estar preparados para o inesperado. Para que isso se torne real é necessário acordar o pensamento para dialogar com as incertezas. Dialogar com as incertezas é parte do plano literário clariceano, pois proporciona o prazer da aprendizagem e a aprendizagem do prazer de ser, ler, interpretar e viver.

Esta dissertação não se reduz a um emaranhado de estudos mecânicos. Ela representa um projeto de vida porque foi tecida com o envolvimento de seres de corações pulsantes, sedentos para mergulharem na dimensão poética da leitura. Gente que quer se encontrar consigo e com o outro por meio da capacidade criadora de ver, ouvir e tocar os mistérios desvelados na poesia de viver

Pode parecer empáfia, mas, não há nada mais gratificante do que desejar ser a palavra mágica que incentiva a capacidade imaginadora dos sujeitos envolvidos nos ambientes educativos, capaz de desnudar o pensamento de sentimentos vazios, dar cor, sabor e vida à vida. Carlos Drummond de Andrade (1988, p. 850) consegue definir essa emoção com a poesia *A palavra mágica*:

Certa palavra dorme na sombra  
1De um livro raro.  
Como desencantá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo.  
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.  
Se tarde o encontro, se não a encontro,  
não desanimo  
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra. (ANDRADE, 1988, p. 850)

Esse é o paradigma científico que pretendo formar. Um jeito de ensinar/aprender que tem como base o desvelamento da palavra poética reveladora de olhares, encontros, esperanças e oportunidades, apta a contribuir para a formação humana autônoma do sujeito leitor de livros e de vidas e mudar o cenário que retrata a condição da leitura no Brasil, principalmente, em localidades desprovidas desse direito.

#### 1. 4 UM VÔO PELO LOCUS DA PESQUISA

Invadir o baú que guarda histórias e memórias que são minhas e de outras pessoas me faz sentir próxima da crônica que Clarice Lispector escreveu em 28 de setembro de 1968, ano em que transpus o ventre da minha mãe e tornei-me poeira cósmica. O texto intitulado *Mistérios de um sono*, diz:

Estou dormindo. E embora pareça contradição, suavemente de repente o prazer de estar dormindo me acorda num sobressalto suave. Estou acordada e ainda sinto o gosto daquela zona rural onde subsolarmente eu espalhava de minhas raízes os tentáculos de um sonho (LISPECTOR, 2003, p. 24).

Essa sensação de *acordar dormindo* invade as entranhas e toma a forma de sonhos vivos nas lembranças que são carregadas no *eu* criança. São histórias que retratam, no agora, desejos do passado que não foram percebidos devido à imaturidade que somente se desfia ao longo dos anos.

De antemão, justifico o uso da palavra “baú” como metáfora que conduz esse trabalho dissertativo. Não estou me referindo ao sinônimo de baú como depósito. Minha perspectiva não é outra, senão a de abordar este objeto no plano metafísico.

Esboço a imagem do baú no campo da memória, do acúmulo de experiência, de vivência. Algo impalpável que, em sua natureza secreta, existe porque tem sentido, história, ciência. Fornece trilhas aos caminhantes. Evolui dia-a-dia e é norteador por desejos secretos. É sensível ao toque das mãos e ao sopro do vento. Resguarda, num invólucro invisível, a condição de renascer sempre. Tem segredos escondidos em forma de presentes.

Um baú que pode estar repleto de tragédia ou de salvação. Tudo depende das intenções ao descerrá-lo. A prudência com a qual almejo conduzir o que encontrar dentro dele é quem vai determinar se me perderei nos labirintos das intempéries humanas ou manterei vivo aquilo que carrego desde a hora em que tomei consciência de estar no mundo: a esperança.

Encontro-me aqui, quase pronta, para retirar do baú memórias que relatam as origens de uma localidade que me proporcionou alegria e crescimento pessoal: a cidade de Grossos, no Rio Grande do Norte.

A escolha por este município se justifica por ser um local aonde vivi inúmeras alegrias ao acompanhar meus pais em visitas aos familiares ali residentes. Tendo sido palco de minha infância surge o desejo de contribuir, de alguma forma, para o avanço de um espaço que ajudou na construção da personalidade por meio das possibilidades experienciais proporcionadas.

Outro aspecto sinalizador da escolha por Grossos toma como base a proposta do Mestrado em Educação da UERN, por assentar os processos formativos em âmbito local, com o intuito de que as pesquisas atendam ao desafio de oportunizar reflexões vinculadas ao contexto cultural, haja vista que acentua o conhecimento de realidades inerentes ao município vizinho, no qual muitos dos seus graduandos ou egressos dos cursos de licenciatura uernianos residem ou desenvolvem suas atividades profissionais.

Escrever sobre Grossos foi uma tarefa difícil, pois, quase não há registros sobre sua história. Em *A maçã no escuro*, Clarice Lispector (1998e) discursa que o homem é condenado a sentir e a sofrer esperança. Esse sentimento esperançoso remeteu à descoberta de uma apostila produzida por docentes da Escola Estadual Celeiro do Saber, nome fictício dado à instituição de ensino, palco dessa pesquisa, localizada na cidade referendada.

De acordo com o material supradito, Grossos foi uma das primeiras áreas da região oestana a ter a presença do homem, por volta de 1760. Seu território foi disputado judicialmente pelos estados nordestinos do Ceará e Rio Grande do Norte, tendo este último como vitorioso em 17 de julho de 1920. Sua área territorial é circundada pelo sol, o céu e o azul das praias de Barra, Pernambuquinho, Gado Bravo e Areias Alvas.

Está localizada à margem esquerda do Rio Mossoró, na porção salineira da região do Oeste Potiguar, a 326 km da capital Natal. Tem área territorial de 139 km<sup>2</sup> e uma população de 9.886 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE<sup>4</sup>.

As atividades econômicas mais importantes de Grossos, além do turismo, são a pesca, o cultivo do coco, a criação de camarão, o petróleo e a extração de sal, principal fonte de renda local. O artesanato, produzido por meio de desenhos com areia colorida dentro de garrafas e objetos com búzios, se configura como um diferencial para o lugar. São materiais produzidos por mentes que pensam, mãos que obedecem e olhares que se encantam ao visualizarem a natureza engarrafada em forma de arte.

---

<sup>4</sup> Dados coletados no site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=240440&search=rio-grande-do-norte|grossos>. Acesso em 12 de janeiro de 2013.

A cidade não oferece espaços públicos de lazer para as crianças. A rede escolar é composta por cinco escolas, sendo duas da rede municipal, duas da rede estadual de ensino e uma escola particular. Nenhuma das instituições educativas possui espaço destinado ao incentivo da leitura. Dispõem apenas de uma sala pequena, com livros didáticos e paradidáticos aglomerados, armários que guardam materiais de expediente e objetos que precisam de conserto, de modo geral, nomeiam este local como biblioteca.

Dados quantitativos sobre a matrícula inicial nas escolas da rede pública do município grossense estão expostos por meio do quadro abaixo sinalizado, conforme o Censo Escolar<sup>5</sup> de 2013.

**Quadro 1: Matrícula inicial da rede estadual e municipal de ensino de Grossos/RN para o ano letivo de 2013**

Número de alunos matriculados/2013	REDE	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	EJA	
		Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais		Fundamental	Médio
URBANA	ESTADUAL	0	0	224	185	414	145	0
	MUNICIPAL	126	117	352	209	0	0	0
	REDE	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Fundamental	Médio
RURAL	ESTADUAL	0	0	0	0	0	0	0
	MUNICIPAL	0	68	177	107	0	0	0
	REDE	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Fundamental	Médio
TOTAL DE ALUNOS NA REDE ESTADUAL		968						
TOTAL DE ALUNOS NA REDE MUNICIPAL		1.156						
TOTAL GERAL		2124						

Fonte: Adaptado do site <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. (Quadro criado pela autora).

O município atende uma demanda total de 968 alunos matriculados na rede estadual de ensino e, 1.156, na rede municipal de ensino, totalizando 2.124 alunos. Em média percentual, 21% da população grossense ainda são estudantes.

Os dados do quadro anterior esboçam que o tema da educação como direito social é desrespeitado quando o sistema estadual de ensino não viabiliza nenhuma instituição escolar para assistir os alunos residentes na zona rural do município. Também é inexistente a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA na zona rural. Tais referências levam a pensar sobre os prescritos da Constituição Federal Brasileira que, em seu artigo 205 roga,

<sup>5</sup> Dados coletados no site <http://inep.gov.br>

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

O discurso versado pela Lei referendada imprime reflexões sobre o que é de todos, mas que somente chega a poucos. Meu discernimento sobre essa questão remete à declaração de que eu, tanto quanto as outras pessoas somos socialmente responsáveis pelos problemas educacionais.

O chamamento para aprender a viver junto, firmado por Delors (2006), em *Educação: um tesouro a descobrir*, almeja o desenvolvimento de uma ordem social que espera ser reorganizada por “dedos frágeis e delicados”, porém, dotados de uma força imensurável como a da pianista da crônica *Lição de Piano*, escrita por Clarice Lispector para o *Jornal do Brasil*, em 9 de dezembro de 1967 (LISPECTOR *apud* NUNES, 2012, p. 130) e publicada em *A descoberta do mundo*.

Na crônica mencionada, Clarice revela o desprazer sentido ao fazer algo que não lhe significava nada. Esse sentimento é desvelado quando demonstra que, ao invés de aproveitar as aulas de piano, ficava a se deleitar com “um pé de acácia que aparecia empoeirado a uma curva do bonde”, com o prazer de “inventar músicas”, com a curiosidade de saber “quem morava naquela casa?” (LISPECTOR, 1984, p. 40). É pontual considerar o olhar de Clarice sobre as especificidades de Dona Pupu, a professora obesa que possuía nos dedos a delicadeza necessária para dar ritmo ao som que emanava do piano.

Foi buscando encontrar prazer nas pequenas coisas que saí, com meus dedos, em busca de encontrar dados para traçar o panorama do ambiente leitor em Grossos. Ler compõe o ser humano em todas as suas dimensões e o reporta a caminhos inusitados. Esse é o próximo desafio.

### 1.5 PROCURANDO ANTIGUIDADES: Uma busca no baú da memória

Lembranças são como fotografias. Não são recordações fixas, mudam de impressão e representam inúmeras histórias, aos olhos de seus protagonistas ou admiradores. São vestígios gravados na memória e refletem sempre um jeito novo

de contar. No propósito de coletar dados sobre a relação de Grossos com a leitura, caminhei pelas instituições responsáveis e descobri que o pessoal responsável pelo gerenciamento dos registros desconhece os resultados dos anos anteriores.

As informações coletadas na Secretaria de Educação Municipal revelaram que os dados haviam sido excluídos dos computadores e, por esse motivo, foi impossível traçar o perfil leitor dos sujeitos residentes. Não havia ninguém que soubesse notificar a existência de projetos de incentivo à leitura e de análises dos aspectos positivos e negativos da recorrência da leitura em solo grossense.

Como no município há um pólo da Universidade Aberta do Brasil/UAB, procurei à direção da instituição na esperança de encontrar dados que viessem a enriquecer esta pesquisa, visto que a mesma é instância formadora de profissionais da Pedagogia. A mesma não possui nenhum trabalho investigativo acerca do investimento no processo leitor dos moradores ou alunos de Grossos.

Tendo em vista que a escola campo da pesquisa é ligada ao Governo do Estado do Rio Grande do Norte, recorri a 12ª Diretoria Regional de Educação/DIREN, alocada em Mossoró/RN com o intuito de encontrar elementos acerca do panorama leitor de Grossos. A vice-diretora da entidade, responsável pelo polo de Grossos, afirmou inexistir dados sobre a situação de leitura no município e que está sempre solicitando às escolas informações sobre o cenário da leitura, mas não há devolutivas pelas instituições.

Apresentou uma ficha entregue em 2011 para ser preenchida pelas escolas, mas não houve retorno das mesmas. Ao verificar a ficha, observei que esta era de meu conhecimento. No ano de 2009, quando fui exonerada do cargo de diretora e assumi a função de supervisora pedagógica numa escola em Mossoró, realizei estudos com os docentes sobre esse material. O diálogo mantido com a vice-direção da 12ª DIREN sobre a recorrência de projetos de leitura nas instituições de ensino de Grossos/RN culminou na insuficiência de informações.

## 1.6 A ESCOLA ESTADUAL CELEIRO DO SABER: O contexto local da pesquisa

A escolha pela Escola Estadual Celeiro do Saber respeitou os seguintes critérios:

- ✚ Ser uma escola pública, visto que a universidade a qual a pesquisa está vinculada também compõe a rede estadual de ensino e o programa de pós-graduação exige a realização de um trabalho investigativo num contexto local;
- ✚ Ser uma unidade do Ensino Fundamental que trabalhe com crianças de seis aos dez anos de idade, visto que o tema é a contribuição da leitura no processo de formação humana dos sujeitos na infância;
- ✚ Estar situada na Região Nordeste, território brasileiro com índice significativo de não-leitores devido ao difícil acesso às bibliotecas, a ausência de projetos itinerantes de leitura e inexistência de livrarias ((INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2008);
- ✚ Aderir à possibilidade da realização da pesquisa em âmbito escolar.

Os dois primeiros critérios elencados justificam a escolha pela instituição por pertencer à rede pública estadual de ensino do município de Grossos/RN e atender a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados das avaliações nacionais referentes à escola mencionada ainda são inferiores ao projetado pelo IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A oportunização de contato com a leitura pode ser um balizador para despertar saberes que necessitam ser estimulados e orientados para culminar no enfrentamento dos problemas existentes no ser e no momento vivido, independente do local onde esteja inserido.

Os dados estatísticos sobre o desempenho educacional dos alunos por meio do IDEB, criado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais/INEP, em 2007, visa sintetizar em escala numérica de zero a dez, o sucesso e insucesso dos estudantes em língua portuguesa e matemática.

O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e as médias de desempenho nas avaliações do INEP, do Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB e a Prova Brasil. O quadro abaixo expõe o IDEB alcançados no período de 2005-2011 da Escola Estadual Celeiro do Saber:

**Quadro 2: IDEBs observados em 2005-2011 e Metas Projetadas para a Escola Estadual Celeiro do Saber**

5º ANO/EF	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	2.3	1.8	2.7	3.1	2.4	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/Site>. (Criado pela autora)

De acordo com o quadro 2, a situação da escola supracitada vem, gradativamente, alcançando progressos significativos ao longo dos anos. Mesmo assim, o índice alcançado em 2011 (3.1) ainda está um pouco abaixo do esperado para o referido ano (que é de 3.3). Também é inferior à meta do estado do Rio Grande do Norte que é de 4.1.

A escola é um dos locais de fomento à aproximação da literatura como formação humanística e autoformação. Inquire o despertar das capacidades de aplicação do lido na vida cotidiana. Esses aspectos justificam o terceiro critério por assentar a pertinência de promoção de ações leitoras inovadoras, com foco na humanização, em um local aonde a leitura ainda não realiza sonhos.

Com base no quarto critério, a escola foi selecionada por admitir a presença e intervenção da pesquisadora em todos os momentos necessários, garantir a parceria espontânea dos sujeitos envolvidos e aderir à proposição da pesquisa. Tal situação comungou com o pressuposto de que uma investigação-ação impõe parceria entre as partes.

Os aspectos físicos, materiais e humanos que a escola dispõe foram revelados por meio de observações diretas no espaço e em diálogos com a equipe gestora. A rotina escolar foi analisada por meio do acompanhamento presencial no espaço de ensino. As observações registradas estão transcritas para esta parte do trabalho.

A Escola Estadual Celeiro do Saber foi criada em 28 de setembro de 1963. Inicialmente foi inaugurada com o nome de Instituto Brasileiro do Sal, com o intuito de atender aos filhos de salineiros residentes na cidade. Em 1970, passou a compor o quadro da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte/SEEC/RN. Em 1971, passou a atender crianças da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental sob a direção da professora Maria do Socorro Castro que a geriu até meados de 1977.

Nesse período, passou a ser conhecida pelo nome de um cidadão areia-branquense, nascido no ano de 1885, no povoado de Baixa Grande, filho de José Evangelista e Antônia Maria da Conceição. Seu pai era um salineiro, dono da várzea do Boi-Morto que se esforçou para que seu filho tivesse condições de estudar.

Aos seis anos, foi trazido para residir em Grossos. Pelo comportamento exemplar demonstrado frente aos estudos foi promovido aos dez anos de idade para o Colégio Diocesano Santa Luzia, em Mossoró, dirigido neste período pelo Cônego

Estêvão Dantas, admirador do sorriso constante desse aluno e da capacidade de ofertar o ombro para as pessoas que o cercavam.

Aos dezoito anos, iniciou sua carreira no magistério. A história das suas práticas pedagógicas foi um marco referencial para a educação do período vigente, pois foi categorizado como o melhor professor de língua portuguesa do Rio Grande do Norte e por isso, era disputado por todos os colégios. Tinha como hobby passear pelo centro do município mossoroense, pela manhã, para rever os amigos e visitar a Catedral de Santa de Luzia, pois era devoto da padroeira.

Aos setenta e oito anos sofreu um acidente no mercado público de Mossoró, fraturando o ombro esquerdo. Foi internado no Hospital Duarte Filho, assistido pelos padres da freguesia mossoroense. Devido à velhice, seu estado de saúde agravou-se, chegando a falecer.

Atualmente, a Escola Estadual Celeiro do Saber funciona no matutino e vespertino, turno no qual foi realizada a pesquisa com a turma do 4º ano “B”, e no horário noturno.

O quadro a seguir, apresenta o número de matrícula no ano letivo de 2013.

### **Quadro 3: Matrícula Inicial da Escola Estadual Celeiro do Saber/ 2013**

<b>MODALIDADES DE ENSINO</b>	<b>NÚMERO DE CLASSES</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	06	163
Anos Finais do Ensino Fundamental	02	44
Educação de Jovens e Adultos/EF	03	127
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>354</b>

Fonte: Dados coletados na Escola Estadual Celeiro do Saber. (Quadro criado pela autora)

A Escola Estadual Celeiro do Saber é composta por uma secretaria, uma sala de direção, um laboratório de informática (equipado com dez computadores e onde são guardados materiais e instrumentos musicais do Programa Mais Educação), uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala multidisciplinar, uma cozinha, seis banheiros (dois para funcionários e quatro para as crianças, sendo que dois banheiros foram projetados para o atendimento de pessoas com necessidades especiais), um depósito para materiais diversos, uma despensa, uma área de circulação coberta (que dá acesso a todos os espaços) e um pátio pequeno.

Quarenta servidores efetivos compõem o quadro funcional da escola. Dentre estes, uma direção e vice-direção, catorze professores em exercício, sendo cinco atuantes no turno matutino, cinco no vespertino e quatro no noturno.

Apenas um docente ainda está cursando Pedagogia. Os demais têm formação superior em áreas diversas: sete professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos são pedagogas; Nos Anos Finais há um professor licenciado em Letras, dois em Ciências Econômicas, um em Ciências Sociais, um em História e um em Educação Física. O profissional que assume a função de bibliotecário é um servidor readaptado, com formação acadêmica em Pedagogia. Possui catorze funcionários no setor técnico-administrativo, três merendeiras, três auxiliares de merendeira e seis auxiliares de serviços gerais.

A escola não possui profissionais na área da supervisão pedagógica. Essa função é assumida pela vice-direção que, quinzenalmente, se reúne com os docentes para realização do planejamento.

Como grande parte das escolas brasileiras, a instituição supracitada perpassa por problemas estruturais como mobiliário inadequado ao tamanho das crianças e salas de aula precárias. Não dispõe de espaço para atividades lúdicas, o pátio é minúsculo, impossibilitando a efetivação de brincadeiras. No horário da merenda, as crianças disputam espaço numa mesa, algumas comem sentadas, outras no chão. A maioria conduz o alimento para dentro da sala de aula.

Nas paredes das salas de aula há lugares para exposição das produções das crianças, no entanto, somente é exposto o alfabeto. A professora, partícipe da pesquisa, afirmou que remove as atividades afixadas todos os dias porque os alunos maiores destroem os materiais expostos. A disposição das carteiras mantém a regra da fila indiana, uma atrás do outra. Essa tradição sinaliza a dificuldade de interação entre as crianças que não se olham, bem como, a eterna e acirrada disputa por um lugar na frente.

Na sala da direção há um computador com impressora, dois aparelhos de DVD, televisão, uma coleção de DVD de Ensino da Arte e de cantigas de roda, e, dois projetores.

Em obediência ao Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, os docentes escolhem os livros didáticos que pretendem usar com as crianças de três em três anos. A vice-direção enfatizou que, para o ano de 2013, a situação de distribuição

dos livros se deu de forma crítica, porque a comunidade de pais e alunos não respeita o critério de devolução dos livros para serem utilizados no ano posterior e, por esse motivo, o material didático utilizado não é suficiente para a demanda.

Os materiais escolares dos alunos se resumem a um caderno em que copiam as atividades de classe expostas na lousa, lápis grafite e borracha; um livro de português da antiga 4ª série, quando os conteúdos do 4º ano correspondem a antiga 3ª série.

O espaço destinado à biblioteca é pequeno. Nele estão dispostos livros paradidáticos de literatura infantil e infanto-juvenil, dicionários, jogos, livros de formação para os docentes. O mobiliário implica no acesso das crianças ao espaço. O atendimento acontece somente no turno matutino devido à falta de profissionais para atuarem em outros turnos. Não há projetos de leitura e seu atendimento se resume a busca de livros pelos docentes para trabalharem em sala de aula ou empréstimo às crianças.

As salas de aula do 1º ao 3º ano possuem um Cantinho da Leitura. Este espaço foi idealizado como ação inerente ao PNAIC/ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>6</sup>.

Do ponto de vista de seu funcionamento, apresenta os clássicos e crônicos problemas da escola pública em âmbito nacional: índice alto de reprovação, constante falta de professores, ausência de uma proposta pedagógica com diretrizes para o trabalho pedagógico, já que a escola não possui um Projeto Político Pedagógico, escasso acompanhamento da equipe pedagógica da 12ª Diretoria Regional de Educação/DIRED, turmas sobrecarregadas de alunos com distorção idade x série, fragmentação do trabalho pedagógico, falta de investimentos em atividades extra-escolares e projetos de relevância social.

Desde o ano de 2012, os alunos da escola são contemplados com atividades de Canto Coral, Banda Fanfarra, Dança, Letramento e Alfabetização, Promoção e Prevenção à Saúde e Futebol, por meio do Programa Mais Educação<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso assumido pelos governos federal, estadual e municipal com o objetivo de assegurar a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O Pacto apoia-se em quatro eixos de atuação: Formação, Materiais didáticos, Avaliações e Gestão, mobilização e controle social.

<sup>7</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), ambas do Ministério da Educação e Cultura/MEC, e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação foi criado prioritariamente para atender as

A Escola Estadual Celeiro do Saber recebe crianças de segmentos sociais populares diversificados. Em sua maioria, as crianças são provenientes de bairros da cidade e da zona rural. O contexto urbano em que está alocada é caracterizado por problemas de natureza econômica e social que se revelam no cotidiano por meio dos comentários dos familiares, das crianças, da professora e do convívio com os sujeitos durante a pesquisa. Os problemas mais gritantes são a pobreza e a violência doméstica.

No ano de 2013, a instituição completou cinquenta anos destinados a um propósito educativo que visa confirmar à escola como palco privilegiado para a formação humana que naufraga por não ter acordado para o fato de que, tudo na vida pode ser igual, somente o ser humano é um estranho ímpar (ANDRADE, 2003, p. 21).

## 1.7 ENTRE O MÉTODO E O FAZER: Os fios da pesquisa

Partindo de aportes teóricos estudados durante a consecução deste trabalho dissertativo, muitas foram as formulações que decifraram o que é pesquisa, porém, não é proposta deste trabalho ficar a debater sobre a etimologia do termo e, por isso, optei por apresentar a minha compreensão sobre o que este vocábulo representa para mim: pesquisar é aprender o que não sei e ensinar o que aprendi.

Isso faz de mim uma pesquisadora que enfrenta o desafio de olhar, de forma especial, para as trilhas que se abrem e, com cuidado, busco escolher o caminho certo sem esquecer que este deve ter como proposta fundante o “exercício para aprender a pensar cientificamente, com criatividade, organização clareza e, acima de tudo, *sabor*”, como escreve Mirian Goldenberg (1997, p. 15) em seu livro *A arte de pesquisar*.

A pesquisa abre caminhos, pois não existe caminho que se abra diante do pesquisador sem ser pela investigação. Para Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2008, p. 1), “pesquisar não é apenas procurar a verdade”. Isso remete à compreensão de que a articulação das ações, enquanto pesquisadora,

---

escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, situadas em capitais e regiões metropolitanas. Objetiva fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar por meio da oferta de atividades optativas agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica nas escolas públicas brasileiras. In: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 24 de novembro de 2013.

sobre o meu objeto ocorreu com o intuito de adquirir resultados capazes de retratar descobertas aptas a invalidarem ou confirmarem verdades.

A pesquisa, ora apresentada, vislumbra a literatura como possibilidade de complementar à formação humana e representa um trabalho cheio de vida. A decisão metodológica desta dissertação surgiu de um desejo de conhecer algo que não se limita a uma simples curiosidade, mas, envereda na análise de um problema social/particular residente em experiências vividas por sujeitos escolares.

Os sujeitos são seres humanos, protagonistas e personagens da própria vida. Uma vida contornada por razões e emoções que tecem, dia após dia, a trama histórica de cada um. Foi a partir da perspectiva do encontro com seres em formação que os critérios para a escolha dos sujeitos desta investigação foram estabelecidos. São eles:

- a) Ser aluno regularmente matriculado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Celeiro do Saber;
- b) Ter contato com a leitura;
- c) Ser professora polivalente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- d) Ser formada em Pedagogia;
- e) Aderir à proposta da pesquisa-ação;
- f) Ter relação amistosa com a pesquisadora.

Mediante o respeito aos critérios pontuados, foi escolhida a turma do 4º ano “B”, do Ensino Fundamental, que consta de uma matrícula de 21 alunos e a respectiva professora. Dentre os alunos, duas meninas não estão frequentando as aulas desde o início do segundo semestre. Conforme a professora, a ausência de uma delas se justifica pela doença da mãe, mas desconhece o motivo da evasão da outra. A escola não oferta nenhum projeto de ação que viabilize o retorno dos alunos que se distanciam dela.

O critério de escolha destas crianças aborda a possibilidade de domínio de uma leitura de mundo inerente a essa faixa etária. Com base no legado vygotskyano, a palavra é uma forma pura de interação social e, ao ser proferida, empreende sempre um pensamento oculto por trás dela. Sob o enfoque da condição humana, isso é fruto da capacidade de pensar. Daí a pertinência de apresentar às crianças o mundo em que elas vivem.

Clarice Lispector *apud* Borelli (1981, p. 84), relatava que,

Cada palavra é uma ideia. Cada palavra materializa o espírito. Quantas mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento. Devemos modelar nossas palavras até se tornarem o mais fino invólucro dos nossos pensamentos (Lispector *apud* Borelli (1981, p. 84).

Quando a criança retorna para si o olhar e as palavras impregnadas de sentido que o outro lhe transmite, acaba por construir sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que esse olhar e estas palavras lhe revelam. O que Clarice deseja expressar é que, por meio da palavra, tudo se descortina.

Na obra *O método 1*, Morin (2001, p. 58) relaciona a palavra com a possibilidade de interação. Segundo ele, a partir “dum número de letras muito pequeno se constitui a possibilidade de combinar palavras, depois frases e depois discursos”, isso subentende a palavra como partícula interacional de um grande jogo. Já Clarice Lispector (1984, p. 94), na crônica “As três experiências”, publicada na obra *A descoberta do mundo*, diz: “A palavra é meu domínio sobre o mundo”. O tom dado à palavra, pelos autores citados, a identifica como um meio pelo qual o homem absorve o poder de comunicar ou ocultar pensamentos.

Essa concepção mergulha na intenção real dessa dissertação porque corresponde ao que Clarice Lispector (1998) chama de “vida íntima”, expressão que abre o conto *A vida íntima de Laura*, e representa momentos significativos que são tecidos cotidianamente. As pessoas têm vida íntima, assim como as palavras que expressam. As palavras vêm de um mistério que as expressam sem revelá-lo. A intimidade de uma palavra só pode ser tocada quando se toca o coração daquele que a pronunciou. Homem e palavra são, dialogicamente, tecidos, interdependentes.

O quadro, a seguir, reproduz o universo em que os alunos participantes vivem em concordância com o perfil produzido a partir dos dados construídos na entrevista. Na sequência, há informações sobre a professora que colaborou com a pesquisa. As crianças foram nomeadas com nomes de personagens de várias histórias clariceanas a fim de manter resguardada a identidade.

Por meio do quadro 4 é possível inferir que a turma de alunos do 4º ano “B” atende aos pressupostos definidos para essa fase do ensino no quesito faixa etária. Durante as observações realizadas, foi notório que a distância ou proximidade da residência das crianças com a escola não assegura a frequência regular dos alunos

nas atividades letivas, mesmo com um único estudante morando na zona rural. Em nenhum momento do período da observação somou-se o número total dos educandos em sala de aula. Em média, faltam seis crianças por dia.

**Quadro 4: Caracterização dos alunos do 4º ano “B” do Ensino Fundamental da Escola Estadual Celeiro do Saber /Grossos/RN**

SUJEITOS	SEXO		FAIXA ETÁRIA		ZONA DE RESIDÊNCIA	
	FEMININO	MASCULINO	08-09	10-11	URBANA	RURAL
MARTIM		X		X	X	
ULISSES		X	X		X	
DANIEL		X	X		X	
JAIME		X	X		X	
OLÍMPICO		X		X	X	
LUÍS		X		X	X	
HERMANY		X	X		X	
CARLINHOS		X	X		X	
PAULO		X	X			X
CRISTINA	X			X	X	
MARTA	X			X	X	
ROSINHA	X		X		X	
EMA	X		X		X	
AUGUSTA	X		X		X	
FLÁVIA	X		X		X	
LÓRI	X		X		X	
MACABÉA	X		X		X	
G.H.	X		X		X	
SOFIA	X		X		X	

Fonte: Dados da entrevista. (Quadro criado pela autora)

Grande parte dos estudantes são filhos de pais salineiros e outros estão desempregados. As mães são responsáveis pelos lares. Somente uma assume a profissão de costureira. Tais informações foram veiculadas por meio de conversas com as crianças e com a docente da sala pesquisada que possui afinidades com os familiares.

A docente batizada com o nome fictício de Helena, corroborando o princípio ético do sigilo, tem entre 41-50 anos de idade. É licenciada em Pedagogia e fez especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem. Nestes últimos cinco anos não participou de nenhuma atividade de formação profissional. Em 2013, completou 15 anos de carreira como professora.

Há nove meses atua na escola, locus da pesquisa. Tem nove anos de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já atuou como docente nos anos finais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos e como

professora substituta no ensino superior. É professora efetiva do quadro de docentes do Governo do Estado do Rio Grande do Norte.

A professora Helena informou que ganha, em média, dois salários mínimos e considera uma quantia irrisória, visto que precisou se transferir da sua cidade natal, Mossoró, para o município de Grossos, após ter sido aprovada em concurso público. Sua renda mensal assiste todas as necessidades de casa, além do aluguel que paga. Considera a sobrecarga de trabalho subumana, pois além de estudar para planejar e executar as atividades, participar de reuniões pedagógicas, ainda assume as obrigações domésticas.

Discussões acerca das condições nas quais vivem os docentes no Brasil cerceam historicamente o cenário educativo. O posicionamento da professora só vem a afirmar o que antes houvera sido postulado na obra *Pedagogia da Autonomia*, por Paulo Freire (1996, p. 66-67):

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar.

Em tempos atuais, o investimento na condição de dignidade do profissional docente, em especial, no contexto potiguar, vem sendo atropelado por questões gerenciais que desconsideram as necessidades humanas que o sujeito possui. Embora tenha que enfrentar diversas dificuldades de cunho econômico, pessoal e na própria organização da escola, a professora Helena manifesta interesse e entusiasmo pelas questões pedagógicas, elementos constatados nos momentos de observação das aulas. Outro aspecto pontual é o fato de que a docente não demonstra apatia pelos alunos. Ao contrário disso, abre-se ao que Freire (1996, p. 141) chama de “querer bem aos educandos”.

Esses componentes foram se caracterizando como pertinentes no limiar da construção dos dados da presente pesquisa-ação porque busquei investigar o trabalho realizado com a literatura na perspectiva da formação humana por meio de

obras literárias infantis de Clarice Lispector, numa realidade que é social, mas repleta de especificidades advindas dos sujeitos que a compõe.

Asseguro que não utilizei nenhum método nutrido de portas cerradas. Foi uma construção diária que se teceu, paulatinamente, como os fios da vida. Decidir por realizar um trabalho investigativo dessa maneira não significou uma tarefa fácil, mas o que encantou foi a constatação de que nem a ciência com toda a sua rigorosidade metódica sabe tudo sobre o que diz saber.

Por meio da obra *Ciência com consciência* de Edgar Morin (2005), estou a ensaiar uma perspectiva de pesquisa que visa combater com pressupostos que atrelam o ato de pesquisar como sendo a produção de um único saber, bem como, a escritura de um texto que após ser concluído ficará fadado ao anonimato de um banco de dados. Este trabalho dissertativo rompe com a visão que dissocia: “ciência (pura, nobre, bela, desinteressante), técnica (que, como a língua de Esopo, pode servir para o melhor e para o pior) e política (má e nociva, que perverte a técnica, isto é, os resultados da ciência)” (MORIN, 2005, p. 120).

Parto da pesquisa-ação e etnográfica para definir a metodologia deste trabalho, pois, almejo militar no pensamento que pensa a ciência cientificamente sem se distanciar da ética, do profissionalismo, dos fatores sociais, da criticidade, da dimensão reflexiva, das incertezas, da racionalidade e da emoção, elementos fundantes para a reorganização da desordem existencial que reúne todas as realidades, incluindo, sobretudo, a minha.

Goldenberg (1997, p. 57) referenda que, sob a visão de Howard Becker, é desnecessária a utilização de procedimentos científicos uniformes, pois, aos pesquisadores é delegado o direito de sentirem-se “livres para inventar os métodos capazes de responder às suas questões”.

Sem querer dar nomes a tudo que vi sem antes conhecer, embarquei nessa viagem cheia de curvas sinuosas e, ciente da impossibilidade de desfazer sozinha o que já está tecido, resolvi seguir o conselho dado, ao seu neto, pela Vó Bisa, personagem da história *Com a ponta dos dedos e os olhos do coração* (IANNONE, 1986, p. 23): uma “mastigação mental”, ou seja, “Pensar. Pensar devagarinho, com atenção, como se estivesse comendo um bolo gostoso e tentando guardar na memória da língua cada pedacinho da massa, do recheio, da cobertura”, como explica a protagonista.

O intuito é seguir as trilhas propostas pelo pensamento e pelo coração, sem desconsiderar os estudos científicos dos teóricos, mas cuidar para que a originalidade do escopo desse trabalho não se perca no vazio de palavras sem sentido, porque “o que eu sinto eu não ajo. O que ajo não penso. O que penso não sinto. Do que sei sou ignorante. Do que sinto não ignoro. Não me entendo e ajo como se entendesse” (LISPECTOR, 1984, p. 465).

A complexidade que envolve esse estudo impõe a escolha de um caminho metodológico que tenha condições de retratar o que propõe mostrar. Nele, o método é entendido como caminho de investigação que acopla a teoria como roteiro para encontrar o percurso pretendido e não como uma forma de encontro com a resposta pronta, fechada, separada da multidimensionalidade das coisas.

Em *O Método 3*, Morin (1999) alerta que é preciso pensar nos conceitos sem dá-los como concluídos. Para o autor, método não significa metodologia.

As metodologias são guias *a priori* que programam as pesquisas, enquanto que o método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia (a qual compreenderá utilmente, certo, segmentos programados, isto é, “metodologias”, mas comportará necessariamente descoberta e inovação) (MORIN, 1999, p. 39).

O autor proclama que o método guia o pesquisador para a construção das teorias do conhecimento, da epistemologia. É auxiliar da estratégia e se forma durante a investigação, comportando descobertas e inovações. Para definir o método é preciso conhecer sobre o objeto a ser investigado, pois não há como construí-lo quando não há afinidade entre ele e o pesquisador. A metodologia é o guia que programa a investigação.

Na visão moriniana, o método, “ajuda a pensar por si mesmo para responder ao desafio da complexidade dos problemas” (MORIN, 1999, p. 39). Assim, o método é simplesmente a estratégia e a metodologia é o planejamento das ações. A metodologia é o caminho e o método se faz na caminhada (MORIN, 1996).

Em *Ciência com consciência*, Morin (2005, p. 30) complementa que “o método auto-produziu-se”. Isso singra na possibilidade de construção de

conhecimentos que dialogam com a realidade sem serem mutilados. O método é a atividade pensante do sujeito.

O autor citado sustenta a perspectiva de que a contradição constitui a condição de ser das coisas e o desafio do homem é organizá-la, buscar soluções sem que estas se resumam às explicações unas. Nesse sentido, é necessário projetar ações que guiem a investigação e culminem em descobertas.

Partindo dos postulados morinianos, certifico que a ausência de um método único para a tessitura dessa dissertação corrobora a possibilidade de pensar por mim mesma e tentar compreender os desafios que circundam a complexidade do problema da pesquisa. Por isso, nesse trabalho, o meu eu, por vezes, se presentifica porque me coloquei como leitora, pesquisadora, aprendiz, gente, que, na tentativa de transformar, também se transformou. Efeito sentido em cada ato vital, cada ação significativa, cada reação participativa ocorrida nos caminhos trilhados.

Vou pensando devagarinho, sem querer derrubar, à força, os muros que transpõem a minha passagem. Quero dialogar e aprender com os segredos que me forem desvelados. Quero pensar certo, como diz Edgar Morin (2010) e ter sabedoria para enxergar com os olhos do coração as indagações manifestadas no mistério das palavras escritas nas tramas lispectorianas por sugerirem que “arrumar é achar a melhor forma” (LISPECTOR, 1998f, p. 33)

Para trabalhar com formação humana não há metodologia, pois é um elemento em constante mutação. Isso requer o uso do método enquanto estratégia. Como docente, pesquisadora e gente, busquei elaborar meus próprios caminhos para explicar os fenômenos que quero revelar sem perder de vista a articulação da teoria com a realidade.

### 1.8 PESQUISA-AÇÃO: pisando o chão da realidade

Com o propósito de me iluminar por meio do eixo literário clariceano que pressupõe ser necessário “falar daquilo que nos obriga ao silêncio” (SÁ, 1979, p. 53) é que cumpri a caminhada metodológica deste trabalho dissertativo, realizando uma pesquisa, de cunho qualitativo, com o intuito de investigar como a leitura literária de obras infantis de Clarice Lispector contribui para o processo de formação humana de crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, da Escola Estadual Celeiro do Saber/Grossos/RN.

A investigação projetada propicia o desenvolvimento do pensamento crítico frente à prática experienciada e percebida como atividade humana condicionada pelo conjunto de relações sociais que se instauram apesar de suas especificidades (POUPART, 2010). A proposta se funde no princípio da participação da pesquisadora no instante em que os fatos iam acontecendo, por querer sentir e enxergar o que ainda não compreendia, assim como traçado nas obras de Clarice Lispector.

A pesquisa-ação é uma possibilidade de pesquisar junto ao objeto e não apenas sobre ele. Como na visão clariceana “olhar-se no espelho” concretiza uma contínua pesquisa (SÁ, 1979, p. 103), esse tipo de investigação corroborou o fato de que os sujeitos aqui envolvidos, pesquisadora e pesquisados, são incentivados a apreciarem a imagem que não vêem, mas que têm certeza de que se manifestará. Ver o que não que está aparente é um processo complexo e esse aspecto formaliza a característica principal da pesquisa ação (MARCONI; LAKATOS, 2008).

Morin (2010, p. 210) manifesta que é importante desenvolver a habilidade da policompetência, no âmbito da pesquisa, para que o resultado final singre “na análise das múltiplas dimensões da aventura humana”. De modo sistêmico, a pesquisa desmistifica a existência de conhecimentos resistentes ao tempo, em virtude de que, no núcleo da ciência, há sempre algo inventado pela mente humana que não é ciência, mas se mistura a ela.

Os sujeitos, independentemente da posição em que se encontram, sejam eles o pesquisador ou o pesquisado, são considerados ativos e dotados do poder transformador. A pesquisa distancia as pessoas da condição de meros objetos e intensificam os papéis que cada um tem no mundo enquanto construtores de saberes individuais e coletivos.

O ser humano é parte integrante de universos exteriores e interiores. Secularmente, vem sendo concebido como um objeto de pesquisa que desponta como possibilidade real e imperativa de novas descobertas, visto que a força da novidade está dentro do que é velho. O homem não é um sujeito anônimo.

Para investigar o mundo que pulsa dentro e fora do sujeito, no âmbito dos conhecimentos subjacentes ao processo de formação humanística, foi mantido o cuidado de obedecer aos critérios inerentes à pesquisa, estabelecidos por Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (2003). São eles, o critério de *clareza* (não permitir interpretações duais da pergunta), *exequibibilidade* (assegurar que a pergunta de

partida está munida de condição física, estrutural e cognitiva) e *pertinência* (a pergunta deve ser genuína e esboçar a possibilidade de investigação sobre algo real e recorrente).

Esse tipo de pesquisa é eminentemente pedagógico porque é uma ação comunicativa e envolve todos os sujeitos em seu processo. Também conhecida como investigação-ação, tem sido recorrente nos circuitos acadêmicos por incidir num enfoque diferente de outras modalidades da pesquisa. A diferença referida se consagra pelo fato de que há um envolvimento recíproco com a população a ser pesquisada

Inspirar-me na pesquisa-ação e etnográfica foi um acerto porque possibilitou traduzir o envolvimento da docente e dos alunos, enquanto sujeitos de um processo de formação humana e autoformação; navegar no íntimo do pessoal e do coletivo dos sujeitos que colaboraram para a consecução desse trabalho; intervir no contexto pesquisado no propósito de reverter hábitos comuns em possibilidades saborosas; respeitar limites e possibilidades de aprendizagem; assumir, enquanto pesquisadora, a postura de aprendiz e mediadora do processo de investigação.

Considerando que o problema central da pesquisa intuía compreender como as obras infantis clariceanas contribuem para a formação humana dos sujeitos, a abordagem qualitativa configurou como a via ideal para o alcance dos objetivos propostos e o entendimento das questões relativas à leitura, literatura infantil, formação humana e docente, autoformação.

Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) afirmam que a investigação qualitativa não se detém à construção de dados para responder ou testar algo. Suscitam o privilégio de pesquisar para compreender comportamentos dos indivíduos em seus contextos ecológicos naturais. Definem como pressupostos da abordagem qualitativa:

- a) A valorização dos aspectos descritivos e das percepções pessoais no intuito de compreender os sujeitos envolvidos e o contexto onde estão inseridos;
- b) As questões da pesquisa não são projetadas no vazio. Elas são encontradas na complexidade do seu desenvolvimento com vistas à compreensão comportamental dos envolvidos;
- c) O investimento não se resume ao produto final, mas ao processo;
- d) A análise dos dados coletados culmina na construção de significantes que conduzem para a apreensão do objeto estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A abordagem qualitativa reconhece a relação dinâmica entre o sujeito e o objeto e a indissociabilidade do mundo objetivo e subjetivo. Por tais motivos, a opção pela modalidade da pesquisa-ação foi eleita por reconhecer a existência de significados concretos criados pelo sujeito em seu espaço de vivência.

Nesse ângulo, eu, enquanto pesquisadora, os alunos e a docente do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Celeiro do Saber somos, ao mesmo tempo, produto e produtores das situações sociais. Isso demonstra que a pesquisa se distanciou do panorama individual e os resultados coletados germinaram de um projeto coletivo.

Para impor seriedade e confiabilidade a este trabalho, foram utilizados os aportes teóricos de autores que discutem as categorias de análise que o compõem: leitura, literatura infantil, formação humana e docente, autoformação.

Os conceitos epistemológicos que alicerçam os argumentos sobre as categorias expressadas mantêm um diálogo constante, entrelaçados complexamente entre um e outro autor. Por estarem amarrados em nós que não se desfazem, visto que escutam sabedorias por eles apreendidas no universo da meditação e da prática social, as discussões tomaram como base principal: Borelli (1981), Brasil (1988; 2001; 2008a; 2008b), Chartier (2001), Coelho (2000), Delors (2006), Fonseca (2007a; 2007b; 2008; 2009), Fonseca; Enéas (2011), Freire (1989; 1996; 2001), Galvani (2002), Garcia, (1999), Goldemberg (1997), Instituto Pró Livro (2008; 2012), Josso (2010), Koch; Elias (2009), Krishnamurti (1993), Lispector (1995; 1998a; 1998b; 1998c; 1998d; 1998e; 1999a; 1999b; 2003), Martins (1994), Morin (1994/1995; 1996; 2000; 2003, 2005; 2007; 2010), Nunes (1973), Rocha (2011), Sá (1979; 1993; 2007), Solé (1998), Todorov (1996; 2009), Villardi (1999), dentre outros que iluminam poeticamente a tessitura deste trabalho.

Despida dos discursos políticos que pensam a escola de longe e, por conseguinte, perdem espaço na construção da História, este trabalho defende a proposta de que o homem fala com mais clareza e sapiência daquilo que vive, conceitualiza, sente, percebe, pensa, fantasia, sonha e delira. Conforme Freire (1996) existe conexões entre um corpo que pesquisa e um corpo que é pesquisado. Nesse nó relacional, o autor suscita a genialidade de um sistema autoformador ao referendar que,

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a minha novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Como a formação humana e a autoformação se constituem como medular à vida de cada um, é premente a exigência de diversificação de procedimentos de construção de dados que contemplem a complexidade que circunda o tema. Sob o enfoque de Antonio Carlos Gil (1987), o emprego de recursos variados de pesquisa possibilita a compreensão do processo de colaboração dos sujeitos participantes.

Foram utilizados recursos da pesquisa etnográfica por entender que é a partir do encontro com o outro que se extrai compreensões acerca das experiências humanas no mundo do trabalho, no mundo da arte. A pesquisa etnográfica favorece o estudo do cotidiano, elemento no qual baseia suas conclusões, sem a exigência de construção de um retrato fiel dos acontecimentos. Caracteriza-se por apresentar e traduzir a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas (OLIVEIRA; GOMES, 2005).

A temática da formação humana é de cunho existencial e, conforme Nunes (1973), isso era o que servia de arcabouço à Clarice Lispector. O fato de a escritura desse trabalho retratar ações que foram sendo tecidas no momento dos acontecimentos e a etnografia permitir olhar de perto esses acontecimentos é o que justifica a apropriação da pesquisa etnográfica, de modo especial, na descrição da oficina de leitura descrita no terceiro capítulo deste trabalho.

A pesquisa-ação representa um momento de aprendizagem interativa em que pesquisador e pesquisado aprendem por meio de experiências vividas. Essa aproximação é fonte crucial de conhecimento e favorece o estudo da dialética dos fenômenos que se desconstroem, constroem e se reconstroem como num espiral cíclico. Participar da dinâmica estabelecida foi o caminho encontrado para esbarrar em evidências necessárias à pesquisa. Isso justifica a utilização dos seguintes recursos

#### **a) Entrevista:**

Para Marconi; Lakatos (2008) a entrevista é um excelente recurso de investigação social, pois por meio da conversação é possível obter informações

importantes dos atores sociais. Como o público a ser entrevistado eram os dezenove alunos do 4º ano “B”, do turno vespertino, da Escola Estadual Celeiro do Saber, Grossos/RN foi usado o recurso da gravação em áudio para garantir fidedignidade às informações. As transcrições da gravação dialogam com o texto. Fotos das atividades realizadas também estão expostas no corpo do trabalho.

O contato inicial com os partícipes foi agradável, visto que o respeito à disponibilidade (ou não) em responder as perguntas foi um marco referencial para que a entrevista se efetivasse. Esse pressuposto é uma das limitações da entrevista (GIL, 1987).

O roteiro foi estruturado com dezessete questões abertas, “claras, simples e diretas” (GOLDENBERG, (1997, p. 56) para não colocar em risco os objetivos propostos e está exposto no Apêndice 1. As sessões aconteceram em oito dias aleatórios.

A partir do reflexo da visão individual emitida na prática discursiva dos educandos, a dialogicidade presente nas vozes dos entrevistados se refletiu quando se intercruzaram com a pesquisadora. As respostas evidenciaram os problemas mais frequentes e comuns, os anseios e desejos que invadem o cerne dos sujeitos na infância e estão esboçadas no Apêndice 2.

#### **b) Questionário**

O recurso usado para a construção dos dados sobre a docente foi um questionário com questões abertas e fechadas. A docente não expressou desejo em preenchê-lo, devolvendo no mesmo dia em que lhe foi entregue com várias questões sem respostas. Sob o olhar teórico de Gil (1987), isso se configura como uma das limitações desse recurso de pesquisa.

O formulário entregue à docente constava de quarenta e quatro perguntas relativas aos dados pessoais e profissionais, à relação pessoal e pedagógica com a leitura; Ao final, havia um espaço para a apreciação da professora sobre a oficina de leitura realizada com as crianças. Em conformidade com Gil (1987, p. 126) “questionários muitos extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos”

Frente ao ocorrido, justifico que a intenção era coletar o máximo de informações que viessem contemplar a temática em foco, devido haver a participação de uma única docente. Em respeito à decisão da educadora, as

respostas foram aproveitadas e analisadas com fidedignidade e cuidado para que não implicassem na operacionalização dos objetivos propostos para este trabalho.

### **c) Observação participante**

Essa modalidade de observação foi selecionada por ser uma forma de ver de perto o que está acontecendo. Por meio do acesso ao locus da pesquisa foi possível escalar a montanha que separa realidade e discurso. Para Gil (1987, p. 107) a pertinência desse mecanismo se revela pela inclusão do pesquisador como “membro do grupo” pesquisado.

A observação se deu no ambiente da Escola Estadual Celeiro do Saber/Grossos/RN, onde foram focalizadas as práticas pedagógicas interventivas no processo de aprendizagem do processo leitor por meio dos recursos literários, a mediação pedagógica e as atitudes de aceitação ou repúdio das crianças ao ato de ler. As constatações consideradas relevantes foram registradas e se constituiu muito mais como um encontro com a identidade/subjetividade da pesquisadora do que como um monólogo final.

Foram observadas cinco sessões de aula, em dias aleatórios, com duração de três horas cada uma, que envolvesse a leitura, independentemente, do componente curricular. O roteiro de orientação para a observação participante se compôs dos seguintes elementos:

1. Objetivo da aula;
2. Conteúdos trabalhados e a relação destes com o processo de leitura;
3. Recursos didático-pedagógicos utilizados;
4. Características ambientais da sala de aula;
5. Desenvolvimento da aula;
6. Abordagem metodológica docente (mecanicista, interativa ou outras).

Os registros foram protocolados e apresentam uma descrição detalhada das atividades pedagógicas projetadas e a consonância destas com a formação humana e a autoformação por meio da leitura. As anotações descritas no corpo do trabalho estão expostas também no Apêndice 3.

As ações inerentes à oficina de leitura nomeada “Um mergulho no baú de Clarice em busca das palavras feiticeiras” estarão dispostas no 3º capítulo dessa dissertação.

Com base nos referenciais estudados antes e no decurso da pesquisa, no instante da tessitura da dissertação e nos elementos teórico-metodológicos

elencados, a análise dos dados centrou-se nas contribuições teóricas de autores que discutem a temática, buscando estabelecer uma contribuição científica no campo educacional acerca do fenômeno investigado.

A proposta tramitou tomando como base o olhar sensível dos educadores e a responsabilização das instituições escolares na formação dos alunos, pois para que a escola cumpra seu papel de entidade responsável pela formação humana é premente que assuma a função de disseminadora de práticas dinamizadoras do processo ensino/aprendizagem.

Devido à impossibilidade de serem entendidos de modos estanques, a coleta, o processamento e a análise dos elementos que fundaram essa discussão obedeceram ao seguinte percurso metodológico:

1 Estudo analítico de duas obras infantis de Clarice Lispector, respectivamente, *O mistério do coelho pensante* e *A vida íntima de Laura*. A seleção por estas duas literaturas corresponde ao fato de que a pesquisadora mantém afinidade pessoal com os discursos emanados no teor dos textos e por singularizarem sentimentos residentes nas mentes infantis. O trabalho realizado no lócus da pesquisa ocorreu em período próximo ao final do ano letivo, este aspecto sinalizou dificuldade de inserção das outras três obras clariceanas: *A mulher que matou os peixes*, *Quase de verdade* e *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*;

2 Realização e posterior análise de entrevistas com os alunos, sujeitos da pesquisa, a fim de compreender:

2.1 Os pressupostos que norteiam o incentivo à leitura literária com foco na formação humana;

2.2 A apreciação por parte dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental acerca do interesse e importância atribuídas às atividades de leitura possibilitadas pelas ações da escola;

2.3 O esboço do gosto leitor da comunidade onde a escola está inserida;

3 Aplicação de questionário com questões abertas e fechadas com a docente da referida sala de aula a fim de detectar as práticas pedagógicas desenvolvidas com foco na leitura e a noção que têm de autoformação;

4 Investigação acerca da existência de projetos escolares que ostentam a criação do gosto pela literatura nas crianças e contribuem com a construção da autonomia leitora e da formação no locus da pesquisa;

5 Realização da Oficina de leitura “Um mergulho no baú de Clarice em busca das palavras feiticeiras” com os alunos e a professora do 4º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi motivada pela convivência direta da pesquisadora com aspectos desvalorizadores das atividades leitoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a restrição do acesso aos espaços de leitura como as bibliotecas escolares ou aos materiais literários (in)disponíveis nas escolas, a ausência de planejamento de atividades didático-pedagógicas fomentadoras de interesse pela atividade de ler, a ausência de leituras que contribuem com a formação e autoformação do sujeito e que envolvem e desenvolvem a subjetividade do leitor infantil.

Temporalmente, a investigação cerceou, em média, um período de seis meses, computados desde o final do ano de 2013 e início de 2014. Tempo suficiente para as idas e vindas que ajudaram a revelar mudanças essenciais nessa época histórica.

## 1.9 ... CAPÍTULO POR CAPÍTULO

Olga de Sá (1979, p. 56) referenda que Clarice Lispector definia seu “modo de escrever como uma procura humilde”. Pautada no pressuposto da busca humilde em me desescrever quando redijo sobre algo que não posso silenciar é que essa dissertação foi organizada em quatro capítulos que devem ser entendidos como momentos inter-relacionados:

Neste primeiro capítulo que aqui findo, relato especificidades acerca do encontro com o objeto da pesquisa, apresento o locus da pesquisa e os respectivos sujeitos. Traço o percurso metodológico e as contribuições desta investigação para aqueles que fazem do viver, vocação para a luz e para o conhecimento, para a aprendizagem escolar e para a poesia cotidiana.

No segundo capítulo, intitulado *Usuários do baú: a importância da leitura na formação humana do sujeito/aluno nos anos iniciais*, apresento a trajetória real do trabalho com a leitura na biblioteca da escola campo da pesquisa. Relato o diagnóstico da realidade da escola pesquisada, concentrando o olhar nas funções da leitura no foco da formação humana e apresento dados sobre as obras literárias

mais estudadas, bem como, a recorrência da literatura como contributo à formação humana.

*Abrindo o baú: a contribuição da literatura clariceana para a formação humana dos alunos dos anos iniciais de Grossos*, capítulo terceiro, aborda o encontro com a sabedoria poética das obras clariceanas e sua utilização enquanto possibilitadoras de conquistas no espaço humanístico. Descrevo as contribuições da literatura para a formação humana do sujeito aprendente. Desvendo o cenário das obras infantis de Clarice Lispector e suas contribuições para a vida dos sujeitos partícipes da pesquisa. Apresento a experiência de leitura vivida, no locus investigado, por meio da oficina “Um mergulho no baú de Clarice em busca das palavras feiticeiras”.

No quarto capítulo, *Trocando as peças do baú: a literatura como proposta de autoformação*, esboço perspectivas que iluminam a importância da leitura para o conhecimento de si e defendo o propósito de que a literatura é constituinte do processo autoformativo dos sujeitos. Apresento um prospecto sinalizador de investigações futuras sobre a literatura como autoformação.

Nas últimas palavras, que não são finais, estão traçadas reflexões e contribuições deste estudo que defende a democratização da leitura como instrumento de sobrevivência e considera que o mundo é o livro dos livros, e para lê-lo bem é fundamental a parceria de escolas, professores e aprendizes.

Nos *Apêndices* estão expostos materiais produzidos com o intuito de subsidiar o andamento da pesquisa, como o guião de perguntas que nortearam a entrevista com o alunado, bem como, a transcrição das falas, anotações acerca das sessões de aula que constituíram o período de observação, o esboço da oficina de leitura realizada com as crianças investigadas.

Nos *Anexos* estão retratados a ficha de leitura coletada na 12ª Diretoria Regional de Educação/DIREED a fim de subsidiar o trabalho com a leitura nos anos iniciais das escolas da rede estadual de ensino e as produções resultantes da participação dos alunos na oficina de leitura *Um mergulho no baú de Clarice em busca das palavras feiticeiras*. As *Referências* elencam autores que respaldaram as discussões teórico-metodológicas evidenciadas nesta dissertação.

O sabor deste trabalho que não tem como fim mudar o mundo se engrandece quando, associado a ele, está o interesse de despertar nas crianças

pequenas a consciência de que “a literatura sabe tudo o que a ciência ainda não conseguiu aprender”<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Frase proferida pelo professor doutor Ailton Siqueira de Sousa Fonseca no III Café Filosófico/CAMEAM/Pau dos Ferros em 26/07/2013.

## **2 USUÁRIOS DO BAÚ: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO HUMANA DO SUJEITO/ALUNO NOS ANOS INICIAIS**

Os resultados das entrevistas realizadas com as crianças da turma do 4º ano da Escola Estadual Celeiro do Saber, bem como as respostas dadas pela docente da referida sala de aula, por meio do questionário, surgem como aparato à discussão. É basilar a associação das respostas coletadas com as teorias que embasam as reflexões porque o momento vivido se configura como o enlace entre o dito e o não-dito, o pensado e o experimentado.

No primeiro momento deste capítulo mergulho no mundo da biblioteca almejando descobrir relíquias guardadas no baú das relações entre a literatura e os sujeitos, por meio dos livros. Discuto a leitura como estratégia de formação humana. Viajo no desafio de entender particularidades da formação, face ao desafio de percebê-la enquanto elemento residente nos vários *eus* que vivem em mim e nos outros. Fiz uma releitura dos referenciais teóricos que discutem as temáticas supracitadas em busca de defrontar com aspectos que asseverem a existência de uma na outra.

Em seguida, analiso a importância da literatura enquanto mediadora do processo de formação e autoformação do sujeito aprendente. Destino um olhar mais aguçado às relações que transitam entre o professor, o aluno e o conhecimento a fim de perceber como a literatura infantil e a formação humana se cruzam.

### **2.1 RELÍQUIAS GUARDADAS NO BAÚ**

Tratar a leitura como um momento de encontro consigo, com o íntimo é resgatar a poesia nela instaurada, pois o homem acontece “na linguagem [...] Não temos maneira de nos referirmos a nós mesmos, ou a qualquer coisa, fora dela” (MATURANA, 1997, p. 269). É um processo de (auto)poiesi inato no ser humano pela capacidade autônoma que possui de produzir-se continuamente por ele mesmo em interação com o mundo. A forma como interpreta o mundo e compreende a realidade parte do princípio de que é preciso compreender o modo pelo qual fazemos uso da própria compreensão, enquanto seres humanos e observadores.

É uma ação empreendedora de respeito aos sentimentos expressos pela consciência humana e deve ser considerada mais importante do que a ideia central apresentada como única aos olhos dos leitores escolares pelos docentes.

Pertinente se faz vislumbrar o que não está posto nas palavras ou imagens que decoram um texto. É preciso enxergar, desvendar o que “nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível”, como diz Morin (2010, p. 45).

Para além do fato de considerar a leitura de literatura como um conhecimento por meio de “retalhos”, o direcionamento desta no foco da autoformação se configura como elemento vital ao aprendizado do saber-viver, do saber-ser e do saber viver-junto. Marie-Christine Josso (2010, p. 117) contribui para essa discussão ao revelar que:

A vida humana apresenta-se, pois de forma ininterrupta nessa dialética do bem-estar e do sofrimento. É no incessante retorno desse “jogo de ioiô” que emerge uma posição existencial mais ou menos ativa para tentar uma saída, se ela for pensada como possível, e para ir à descoberta de uma nova maneira de “governar” a própria existência, nova maneira essa considerada a melhor para amortecer os impactos, muitas vezes, perturbadores, dessa dialética. (Grifos da autora).

Para Josso (2010), o sujeito sofre e sorri em conformidade com a situação em que se encontra. Isso recorda os textos literários capazes de expressar, por meio da poesia neles impressa, os sentimentos de sofreguidão e de felicidade, simultaneamente, visto que, as lágrimas que rolam pelo rosto de quem lê podem representar não somente tristeza, mas alegria. É assim que se dá a tessitura da vida, como também se desenvolve a capacidade de lidar com as mais diversas situações vividas na complexidade de um livro.

A narrativa literária somatiza experiências de vida e caminha para a construção de um ser apto a governar o processo de transição que se põe diariamente em sua frente.

A contribuição da leitura de obras clariceanas para a formação humana/autoformação e os postulados de Jiddu Krishnamurti (2009, p. 12) respaldam o fato de que a educação é responsável por focalizar a “compreensão da

vida humana”. O referido autor evidencia a importância de conhecimento acerca dos processos técnicos da leitura e da escrita, e assegura que o aspecto principal para o desenrolar destes saberes não é a ferramenta utilizada, e sim, o objetivo com o qual são realizadas.

Assim, respaldada no período de observação vivenciado como pesquisadora, exponho especificidades relativas ao trabalho realizado na biblioteca da Escola Estadual Celeiro do Saber com as obras literárias infantis e a parceria destas na formação/autoformação dos que adentram o universo da instituição supracitada.

## 2.2 BIBLIOTECA: Silêncio !

Silêncio é uma atitude que guarda, no baú da vida, imensas sabedorias. Geralmente, a palavra “silêncio” está estampada em quase todos os locais denominados “biblioteca”. Como pedir silêncio num espaço cercado de materiais que inquietam a alma e têm a capacidade de causar espantos gratificantes? Como calar a alegria despertada numa pessoa que, ao entrar em contato com a história contada, tem suas emoções reveladas? Como silenciar diante das histórias que são a representatividade simbólica dos acontecimentos da vida? Como emudecer diante do medo que arrebatava as certezas incertas construídas durante toda a vida? Como ficar em silêncio diante da polifonia de tantos livros? A biblioteca pede silêncio para a escuta das vozes silenciadas que falam ao leitor, escuta sem a qual não há aprendizagem.

Silenciar não é tarefa fácil. Principalmente, quando a descoberta do que sou por meio do que leio, induz ao ensinamento de que a história se constrói sobre a história dos outros. Para quem está aprendendo a ler, a viver, é inútil querer inibir a voz.

Na tese de doutorado *A odisséia de si: reconstrução do homem em Clarice Lispector*, Fonseca (2007a) referenda que a relação de Clarice Lispector com o silêncio sempre foi marca presente em seu cotidiano, bem como, em suas escrituras. Segundo o autor, as obras clariceanas: *O Lustre*, *A cidade sitiada* e *A maçã no escuro*, têm como força criadora o silêncio que se contrasta ao som do que não é dito/ouvido, mas, mesmo assim, ecoa polifonicamente.

“O homem é um ser de palavra, mas que sabe se calar para ouvir o que não é palavra. Seu silêncio é uma de suas formas de se comunicar mesmo sem palavras” (FONSECA, 2007a, p. 55). Sob o enfoque clariceano, essa afirmação preconiza que o sujeito que fala, também é ser de silêncio.

Na crônica *Bolinhas*, Clarice Lispector (1984) diz que sente falta do silêncio porque a comunicação acontece, mesmo sem a fala. O significado do silêncio solicitado no espaço escolar, ainda não acordou para esse entendimento. Que o silêncio na biblioteca se constitui num contributo à concentração é verdade, porém, ao juntar dezenove crianças num mesmo espaço isso é humanamente impossível de acontecer.

Na escola campo da pesquisa não foi possível vivenciar a desobediência sadia dos alunos ao silêncio na biblioteca devido ao fato desta não funcionar no turno vespertino. Já no matutino, a visitação é rara porque não há um mediador para acompanhar as visitas.

Em obra intitulada *Pinóquio às avessas*<sup>9</sup>, Rubem Alves (2005, p. 8) descarrega toda uma desesperança nas ações veiculadas nas instituições de ensino ao proferir:

A estória do Pinóquio, me parece, ensina que as crianças nascem de pau e só depois de passarem pela escola ficam crianças de verdade. Se não passarem pela escola, correm o risco de se tornar jumentinhas com rabo e orelhas de burro, além de zurrar. Pensei então em escrever uma estória ao contrário: um menino que nasce de carne e osso e, à medida que estuda na escola, vai virando uma outra coisa.

O autor também se refere à mudança às avessas do menino, após ele adentrar o ambiente educativo. Filipe, o protagonista, teve todos os sonhos relegados, as vontades suprimidas, a voz sufocada. Deixou de falar sobre o que melhor conhecia, ou seja, a si próprio, para aprender a viver no mundo dos adultos e

---

<sup>9</sup> A obra é uma recriação da trajetória do boneco Pinóquio, de Carlos Collodi, em que é feito um chamamento para o risco que as crianças correm ao ingressarem nas escolas com sistema educacional rígido e obsoleto, e desconsideram as capacidades cognitivas dos educandos. O conto é relatado ao contrário com o intuito de fomentar reflexões que culminem em transformações significativas em prol de uma educação apta a visualizar no ser humano a capacidade de criação e de sonho.

reproduzir o que lhe ensinavam. A escritura clariceana coaduna com a perspectiva de que, às vezes, nem os adultos lembram o que aprenderam na escola.

A história contada por Rubem Alves resume que a escola agencia o afastamento dos seus alunos radicalmente, basta associá-la com a situação vivida pelos alunos que encontram cerradas as portas da biblioteca da Escola Estadual Celeiro do Saber. Aprendem a ficar em silêncio negando assim, toda a habilidade comunicativa que possuem, mesmo isso sendo, às vezes, necessário.

Quando a criança fala é a sabedoria pedindo para morar no mundo de fora. Quando lê é a sabedoria clamando abrigo no sujeito. Então, não há como silenciar a voz de quem entra no mundo da literatura e se depara com suas histórias de vida contadas em verso e prosa.

Tal perspectiva se confirma quando o livro é eleito como principal material de leitura, seja literário ou didático. É importante considerar que sete alunos se submetem a leitura dos livros didáticos. Três estudantes mencionaram o prazer em ler o livro das disciplinas da seguinte maneira:

Jaime e Olímpico dizem preferir ler o livro de História. Olímpico justificou a preferência dizendo: “gosto de informações sobre o Brasil”. O aluno Hermany elegeu o livro de Português como preferido por este possuir “um bocado de historinha diferente”. Macabéa afirmou o interesse em ler o jornal “porque tem notícia e a gente fica por dentro de tudo que vai acontecer na nossa cidade”.

Onze alunos disseram preferir ler histórias infantis. Destes, seis crianças justificaram suas preferências:

ULISSES: Porque tem letra e figura colorida.

LUÍS: Porque dá para o cara imaginar outra história.

CARLINHOS: Porque é coisa para criança.

CRISTINA: Porque ele é legal, ele é interessante.

AUGUSTA: Eu gosto de ler livros de mistério, porque dá mais vontade ler para saber, por exemplo, O rapto do garoto de ouro, para descobrir quem havia raptado o menino.

G.H.: Porque é bom

Ulisses imprime relevância aos elementos existentes no texto escrito para o público infantil. Seu posicionamento leva a crer que a estética visual faz a diferença

no material escolhido para ler como se os olhos precisassem de encantamentos. Em evidência, na fala de Luís está a consciência da capacidade imaginativa do sujeito. Augusta reflete sobre a possibilidade de descoberta de algo por meio da ação de ler.

Transitar pelos sentimentos imbricados nas falas das crianças mencionadas alarga os horizontes para a reflexão acerca do trabalho escolar que a instituição locus da investigação oferta aos estudantes, visto que a definição do que seja uma biblioteca em todas as suas especificidades e funções precisa ser revitalizada. Este elemento é discutido no tópico a seguir.

### 2.3 NA BIBLIOTECA DA ESCOLA: Um encontro com a realidade

A relação entre a escola e a biblioteca é uma realidade que precisa ser consolidada em âmbito nacional. É visível que muitas das escolas brasileiras possuem um espaço destinado ao funcionamento da biblioteca, no entanto, é preciso destacar que, em maioria, o que têm a ofertar não corresponde ao título que carregam. Faço menção à estrutura física, a composição espacial, ao mobiliário e a disposição do acervo literário e lúdico destinado aos usuários, a mediação pedagógica, bem como, ao direito de escolha.

Sobre a organização física e pedagógica da biblioteca escolar, Rovilson José da Silva (2009, p. 118) reflete que

O descaso com a biblioteca não é incomum em nosso país, pois parte das escolas brasileiras não possui biblioteca, contudo, as que possuem, não exploram como deveriam, usam-na apenas como depósito de livros, sem uma organização pedagógica, sem integrá-la ao projeto educativo da escola. Existe ainda aquela que funciona no improviso, por ação de um ou de outro professor, sem, no entanto, fazer parte do projeto educativo da escola (SILVA, 2009, p. 118).

O cenário acima esboça a fotografia da biblioteca escolar da Escola Estadual Celeiro do Saber no que se refere à ausência de parceria pedagógica, bem como, ao funcionamento irregular. O funcionário que presta serviço nesse ambiente educativo é um professor readaptado que, por não poder exercer sua função docente em sala de aula, transmigrou para o espaço da biblioteca. O trabalho que

realiza se limita ao empréstimo do acervo às crianças. Não há projetos de leitura articulados com os docentes de sala de aula. Sobre esse aspecto, Silva (2009, p. 133) diz que

Se a escola não possuir bibliotecário com formação específica, deverá selecionar um profissional apto a realizar esse trabalho que possua características tais como: gostar de ler, relacionar-se bem com os alunos e com o corpo docente, e que compreenda a biblioteca da escola não como um espaço para descansar da sala de aula, mas como local de muito trabalho a ser realizado.

Como já fora dito anteriormente, o horário de atendimento se resume ao turno matutino, entretanto, no período de observação foi impossível viver a biblioteca, no campo da pesquisa, porque a mesma estava fechada. O diálogo com a gestão da instituição exprime que esse é um hábito costumeiro no panorama da escola.

A professora Helena enfatizou um “não” na questão que tratava sobre a realização de projetos coletivos de leitura na entidade de ensino. A docente não respondeu sobre as atividades promovidas pela biblioteca com vistas à promoção da leitura.

Os dados coletados por meio do questionamento sobre a regularidade de visitas dos alunos à biblioteca da instituição se apresentaram de modo preocupante.

As explicações dadas pelos sete alunos que afirmaram visitar regularmente na biblioteca evidenciam o interesse pelo ato de ler. As seis crianças que negaram frequentar a biblioteca sugeriram como maior empecilho o fato de a mesma encontrar-se sempre fechada:

JAIME: Não, porque muitas vezes tá fechada. Quando vou olho os livros para escolher um e levar para casa e devolver 3 dias depois.

OLÍMPICO: Às vezes, porque é direto fechada. Tem vezes que vai e pega o livro pra ler em casa, como o do saci.

CRISTINA: Não, porque ela não é aberta. Se fosse eu ia escolher um livro pra ler.

MARTA: Não. Porque, às vezes, é fechada. Se fosse aberta eu pegava livro todo dia.

AUGUSTA: Sim, entro quando tá aberta, procuro livros, leio um livro pequeno lá, depois pego outro e levo pra casa e depois pego mais.  
MACABÉA: De vez em quando, porque é difícil abrir à tarde. Eu escolho um livro.

O aluno Paulo explicou a irregularidade de sua frequência por ser insatisfeito com o acervo existente afirmando “Tem vez que eu vou, mas não pego livro não, porque não gosto de pegar o que tem na escola, só se for pra fazer trabalho”.

Rosinha esboçou que, às vezes, troca a visita na biblioteca por brincar: “De vez em quando porque tem vez que eu quero brincar e tem vez que eu quero ler”, justificativa plausível, visto que estamos falando de crianças em formação que vêm na brincadeira uma forma de liberar sentimentos aprisionados.

Conforme Silva (2009, p. 119) a área física para estruturação de uma biblioteca deve medir “1,2 metro quadrado por aluno, considerando a área de circulação”. No locus da pesquisa, o espaço está distante de ser ideal, pois é bem reduzido. O mobiliário não corresponde ao público infantil. Resume-se a uma mesa pequena com seis cadeiras, impossibilitando assim a permanência de leitores no espaço, bem como, a mobilidade dos equipamentos, caso haja interesse de realização de um trabalho mais dinâmico pelos docentes.

Encostadas nas paredes estão prateleiras de aço com o acervo literário enviado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE<sup>10</sup> e uma grande quantidade de livros didáticos. A disponibilidade dos materiais dificulta o encontro do leitor com o livro desejado porque não há organização devida.

Ofertar o acesso à leitura é proporcionar a oportunidade de se apaixonar pelas letras e, assim, formar apaixonados pela vida. Amando a trajetória de viver o ambiente em que se vive se torna mais humano e significativo. Lendo, o sujeito é questionado por si e pelo mundo. São rimas e trocadilhos que compõem um nó relacional que não se desata porque ler e viver são atividades do espírito humano. De modo análogo, expressam sonhos e decepções, desejos e antipatias, coragem e

---

<sup>10</sup> O PNBE, em execução desde 1997, é o programa responsável pela constituição e distribuição de acervos literários para as escolas públicas brasileiras com foco na formação de leitores no Brasil. Em 1999, distribuiu acervo literário às escolas com alunos de 1ª a 4ª séries; No ano de 2000, os professores do Ensino fundamental foram contemplados com acervo que privilegiou a formação docente. Entre 2001 e 2004, por meio do Programa Literatura em minha casa, investiu esforços no envio de acervo para alunos de 4ª e 5ª séries. A partir de 2005, as escolas escolheram suas obras via internet e receberam coleções destinadas ao público infantil. No ano de 2008, o acervo foi direcionado às escolas de Educação Infantil (BRASIL, 2008, p. 13).

medo. Esse jogo de significados que as palavras e as ações exprimem é a trama que une leitura e vida num instante de êxtase e estão impressas nas escrituras de Clarice Lispector.

Evocar o prazer pela leitura é o compromisso que se põe a frente de todos. É preciso que cada pessoa sinta-se responsável pela construção de uma sociedade leitora que necessita ouvir falar de amor, amizade, solidariedade, esperança, valores fundantes das relações humanas e criadores de vínculos sociais por meio da literatura; dela depende também o destino dos alunos grossenses, cidadãos atuantes que, embora ainda jovens, almejam a plenitude si, o doce sabor da poesia e sentir o rolar da lágrima resultante da emoção vivida pelos escritos literários.

É enfático que essas crianças também precisam de saberes, de disciplina, de conhecimentos gramaticais, e a literatura, que mistura realidade e magia, também pode proporcionar isso. Basta que seja valorizada como possibilidade de descoberta da vida interior e exterior que está além e aquém dos limites do conhecimento fechado e dos desafios da ciência. Como referenda Morin (2010), a aprendizagem perpassa pelo exame de si, nesse circuito a literatura é o eixo norteador porque retrata a realidade em forma de poesia.

Em Grossos, é gritante a necessidade de investimentos em prol da formação não apenas de leitores de textos, mas leitores de mundo e agentes transformadores da realidade. Confrontar os discursos das crianças grossenses com o que roga as leis é enxergar que todas as nuances da leitura enveredam pela vertente de que ler, enquanto direito, ainda é uma lenda.

## 2. 4 NO SILÊNCIO DAS PALAVRAS: O encanto das obras literárias infantis

Não vale decretar à leitura a condição de salvadora do mundo quando o acesso a ela é limitado até dentro das instituições de ensino. Para democratizar a leitura é preciso investimentos em ações que abalem o que (não) está sendo feito. Entre pensar e agir há um longo caminho repleto de curvas sinuosas nas quais a educação pode vir, ou estar a se perder. Não há como responsabilizar a leitura pelo fracasso dos alunos se estes nem conseguem abraçá-la devido faltar condições estruturais para tanto.

As escolas brasileiras recebem do PNBE acervos literários que compreendem textos em verso e em prosa, livros de imagens, de histórias em quadrinhos, dentre estes estão inseridos os clássicos da literatura infantil.

Na escola campo desta pesquisa não foi possível verificar a existência dos livros enviados pelo referido programa no ano de 2012, visto que não há registros de controle do material. Na biblioteca da escola, são pouquíssimas as obras literárias infantis existentes.

A informação recebida acerca do controle do acervo expressou que o bibliotecário desconhece os objetos com os quais trabalha. Essa omissão precisa ser enfrentada, pois é pertinente considerar que a grande maioria da população brasileira não tem acesso ao livro fora do ambiente escolar, situação que culmina no encerramento do contato com a leitura quando o processo de escolarização é concluído.

Também é pontual a revisão de conceitos arraigados tradicionalmente na cultura escolar, como é o caso da biblioteca que é vista pelos sujeitos sociais como local existente na escola, a fim de prover o acesso à leitura e a formação de leitores humanizados. A experiência vivenciada no Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas/BALE é testemunha viva disso. As estratégias didáticas, mediadas por meio do Programa BALE, fortalecem o dito anteriormente sobre o espaço adequado à ação de ler. Leitura é objeto de construção, é como tijolo que, ao ser colocado sobre o outro, culmina numa casa (SOUZA, [et. al], 2013). O conceito de leitura e de biblioteca compõe um conjunto de relações merecedoras de análise.

O acervo do Programa BALE não é diferente do que deve existir nas escolas. Está composto de obras literárias diversas, ideais ao trabalho da condição humana e são dispostas aos alunos durante a realização dos encontros. Em contrapartida, o acervo da Escola Estadual Celeiro do Saber é restrito.

A observação das aulas na sala do 4º ano da escola mencionada esboçou que a mediação docente está sempre focada na leitura para responder questões. Esse pressuposto desconsidera a ação de ler como momento de prazer, descoberta e fortalece o enraizamento de práticas reprodutivistas equivocadas.

A professora Helena leva em consideração que a leitura contribui para o sujeito. Sob o seu ponto de vista “a leitura faz com que nos libertemos de algumas amarras, e ajuda o sujeito a mudar (caso queira) o seu destino”. Reconhecer a

leitura como pertinente à formação humana é acreditar que o homem é construtor de sua própria trajetória. No entanto, é preciso internalizar o pressuposto de que “a vida está dentro e fora da escola”, como diz Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (1994, p. 15) e que os livros são “experiências de verdade”, como afirma Morin (2010, p. 48).

Atribuir somente às crianças a responsabilidade pela própria formação é desligar-se da função de ser mediadora de processos. Se ler liberta, é importante traçar percursos que enlacem os educandos ao objetivo de encontrar o caminho certo.

É urgente que a Escola Estadual Celeiro do Saber, bem como outras escolas brasileiras, ainda carentes de práticas leitoras fomentadoras do interesse por situações mágicas contempladas nas histórias, revejam a importância de oportunizar aos alunos a experiência de reviver o que Clarice Lispector viveu quando descobriu, na infância, que os livros eram escritos por gente: “Quando criança, eu achava que os livros não eram escritos por gente, eram como as árvores que nascem sozinhas. Quando descobri que por trás deles havia um autor – então, eu também quis experimentar” (LISPECTOR *apud* ROCHA, 2011, p. 49).

Caso essa possibilidade seja inibida, as relíquias continuarão guardadas no baú e as crianças nunca terão a chance de enxergar a força que o silêncio da palavra tem. Continuarão presas como pássaros engaiolados e, um dia, se forem libertos, não saberão voar. Só sabe alçar vôo, quem tem a oportunidade de se formar para tal.

## 2.5 ENTRE LINHAS E LETRAS: As contribuições da leitura para a formação humana do sujeito aprendente

Não importa a qualidade das histórias relatadas, nem quem está contando. O que vale é a dose de fantasia que a leitura lida ou contada traz. Essa vertente reside nos alunos da Escola Estadual Celeiro do Saber/Grossos, que como todas as outras crianças respondem positivamente às questões sobre o gosto de ler.

Em *Os meus demônios*, Edgar Morin (2005) relata que sua vida sempre foi tomada por uma curiosidade insaciável e uma rejeição ao dogmatismo. Pensar nessa perspectiva é descortinar que não existe vontade de ler sem a curiosidade de conhecer o desconhecido.

O posicionamento moriniano revela que a criança é um aprendiz inconformado e, portanto, é curiosa por natureza. Quanto mais se ensina, mais ela quer aprender. É nesse sentido que ler toma conta da vida dos jovens leitores, quanto maior o contato com a leitura, mais conhecimento adquirem. Pela leitura, desenvolvem o lado humano com sapiência e descobrem que o que sabem é uma ponte para saber mais.

A vontade de desvendar o novo é uma característica que acompanha o homem desde a infância. Edgar Morin, em entrevista dada à Revista Nova Escola, publicada em setembro de 2003, afirmou que “os saberes não devem assassinar a curiosidade [...] É isso que preenche a vida”.

Como ler é caracterizado por autores que discutem a temática, dentre eles, Solé, Martins, Matêncio, Miguez e Koch e Elias como um ato de atribuição de sentidos, é pertinente que as pessoas que compõem a escola sintam-se responsáveis pelo incentivo à ação de ler porque, por ela, se adquire saberes.

Ao impor responsabilidade sobre os ombros dos sujeitos sociais, é preciso investir para que a criança, aprendiz de leitor, não veja o mundo pela metade, como o avô da história *O olho de vidro do meu avô* de Bartolomeu Campos de Queirós (2004)<sup>11</sup>.

O aspecto fundante da relação da leitura com o leitor se formaliza pela paixão “como construtora de novos significados e conhecimentos sobre o ser, a vida e sobre o próprio conhecimento”, conforme pontuam Fonseca; Evangelista; Queiroz (2012, p. 204-205). Estes autores concebem a paixão como uma força espiritual, habitante na alma, e embora não seja um componente curricular, existe e é revelada pelas ações humanas. No que se refere à leitura, a paixão advém da poesia e do encantamento que desperta o ouvinte e o transpõe a ser leitor.

O incentivo ao conhecimento de algo, sentir seus efeitos e sonhar com o desconhecido ou o impossível encoraja ao enfrentamento dos desafios. É preciso estar apaixonado pelo que pretende ler, contar ou ouvir, para que possa fazê-lo da melhor maneira possível. A paixão anima e pode ser uma doce surpresa na vida de quem deseja se constituir leitor em toda complexidade.

---

<sup>11</sup> *O olho de vidro do meu avô* é um ensaio autobiográfico que retrata as vivências familiares de um menino interiorano com o seu avô (personagem que se compõe de meias-verdades, meias situações e uma vida dupla). Diante do relato de sua história de vida, o protagonista, na tentativa de mostrar seu mundo, imbuí ao leitor à releitura de sua própria condição humana.

Ler é algo que contribui para o acolhimento do humano dentro e fora dos bancos escolares. É uma ação que remete o homem a pensar sobre si e o outro. É abrir-se à escuta das vozes que respinga por todos os lados. Ler é formar-se e autoformar-se.

Quando me refiro a autoformação, estou em consenso com as possibilidades que cada ser humano tem de se refazer por si, de cultivar mais de um valor, mais de um pensamento. Permitir-se às descobertas e com elas dialogar, aprender. É ter a coragem de evocar as imagens da natureza para pensar e tecer discursos humano e isso não secundariza o papel da educação e da escola.

## 2.6 ENTRE LINHAS: Leitura e formação humana desenhando vidas

O que significa a expressão “formar o homem”? Quem são os agentes responsáveis pela formação humana? Essas questões são fundamentais para difundir a ideia freireana que o homem nunca está pronto. Sua condição de incompletude é perpétua. A incompletude é constitutiva do gênero humano.

No artigo *Educação e formação humana*, Ivo Tonet (2008) questiona o que significa formar o homem na atualidade. Para o autor, o percurso histórico da formação humana se perpetua na visão tradicional e unilateral de que se devia formar apenas o espírito, mas a chegada do capitalismo, responsável pela implantação de uma era moderna, defensora de um culto ao mercantilismo, passou a priorizar a formação para o trabalho. Tal situação colocou à prova a racionalidade e a animalidade humana deformando, assim, o espírito empreendedor que implica aferir sustentabilidade aos fins que se quer atingir.

“Talvez nenhuma palavra tenha expressado tão bem a ideia de formação humana como a palavra grega *paidéia*” (TONET, 2008, p. 1), vocábulo que significa desenvolver as potencialidades humanas com o intuito de formar cidadãos. A verdadeira formação deveria representar uma teia em que o cultivo do espírito, do homem e do trabalho estivesse interconectado. Isso culminaria na continuidade de tornar-se homem do homem, uma vez que seriam regadas as sementes da riqueza espiritual.

Paradoxalmente, no modelo de sociedade que ainda governa o sistema terrestre, Tonet (2008, p. 6) constata a impossibilidade disso ao expor aspectos que distanciam o ideal do real.

Costuma-se dizer que a educação *deve* formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela. (TONET, 2008, p. 6)

Ninguém está pronto para tanto, mas há de considerar que o homem nasce humano e é um eterno aprendiz do mundo e de si mesmo. Parece ser paradoxal, mas é preciso humanizar o homem porque sua condição de incompleticidade e a consciência disso não permitem buscar-se no isolamento, mas na coletividade, com o outro e com as coisas.

A necessidade de desvendamento de si e do outro, os interesses, o amadurecimento pessoal e animalidade são coabitantes do âmago do homem e imbuem ao descortínio dos sentidos, da razão/desrazão e da emoção. É papel da educação se esforçar para desocultar a realidade vigente, a fim de que o homem seja transformado em “pessoa”, e não visto como uma “coisa” qualquer.

A literatura pode vir a ser a via que adapta o sujeito à sua condição humanizadora, pois, como diz Morin (2010) a sua função é humanizar. É trazer o sujeito para dentro de si e devolver ao universo aquilo do qual ele está carente: homens de amor, de sabedoria, de ação e reflexão.

O debate sobre formação abre portas para dialogar com a realidade que envolve o homem na sua complexa condição. Na obra *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar* de autoria de Edgar Morin, o índio Marcos Terena referenda que a sociedade atual está em “busca de um novo caminho de relacionamento humano e, ao mesmo tempo, de desenvolvimento” (MORIN, 2000, p. 16).

Os sentidos dessa fala asseveram a pertinência de debater sobre formação distanciando-a do conceito de preparação, de ensino, de treino. Concebê-la nesse enfoque não é tarefa fácil, pois, a prática reprodutivista de ensinamentos mecânicos ainda se situa como estratégia para ensinar.

Tomando como base Tonet (2008), historicamente, ao requerer a formação do homem, valorizou-se o desenvolvimento do espírito e da vida política. O que dizia

respeito à natureza que não fosse especificamente humana era descartado. Empreendia-se um modelo de educação unilateral que fragmentava o homem em duas partes: o homem político e o homem social. Com o surgimento do capitalismo, o homem trabalhador, técnico, passou a ocupar espaço central. A efervescência do marxismo direcionou um olhar curioso ao fato de que a investidura na formação do homem em partes causava deformações ao que se denomina espírito humano, pois de nada vale cuidar do corpo se a alma está doente (TONET, 2008).

A evolução do conhecimento científico e a consciência da singularidade humana trouxeram reflexões acerca das transformações sociais e culturais operadas no século XXI. No âmbito das mutações sociais, a educação passou a articular o papel de formadora do homem visto que não poderia ficar à margem dessa metamorfose. É notório que, em tempos atuais, os trabalhos escolares continuam verticalizando a fragmentação do ser e, muito embora isso venha constituir-se como premissa de discussão nas academias, tal situação ainda é recorrente.

Jiddu Krishnamurti (2009) escreveu em *Educação e o significado da vida* sobre a necessidade de contemplação do todo, principalmente no âmbito da educação. Na esteira do que foi inquirido pelo autor, a ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas com o fim de preparar o sujeito para assumir a sua posição de humano frente à vida coletiva, às condições de existência e sobrevivência, ao comportamento adequado na vida pública e à aplicabilidade de conhecimentos disponíveis nos espaços aonde a vida singra. Os aspectos elegidos culminam no que é denominado formação.

Jacques Delors (2006), ao apresentar à UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - os quatro pilares da educação para o século XXI, observou que estes evidenciam aspectos condizentes à formação ao longo da vida. O vocábulo formação, que antes era veiculado como algo que já havia acontecido ou ainda estava a acontecer, revestiu-se de presentividade. Acontece agora, no instante-já, como imbui Clarice Lispector.

Marie-Christine Josso (2010) afere que a formação advém de experiências e se formaliza a partir de três pressupostos: ter experiência, fazer experiência e pensar sobre as experiências. Nessa tríade, a educação compila, em sua essência, processos formativos que, embora estejam imbricados, são tratados de forma fragmentada. Isso se comprova quando disjunta a formação docente das experiências de vida.

Nessa vertente do pensamento que intui religar aquilo que o homem teima em querer dicotomizar, Gaston Pineau (s/d), no artigo *Autoformação no decurso da vida*, impele que “a entrada da formação na reflexão educativa é tardia e fez-se pela porta de serviço da formação profissional”. Tomar a formação profissional como pano de fundo para a formação humana é enxergar o homem como uma madeira, uma pedra que após ser esculpida se transformará em outro ser. Isso é uma utopia sobrevivente no modelo de educação que ainda mantém vivo o paradigma de uma escola disciplinar e positivista.

O hábito de desligar a formação humana da formação docente é criticado por Josso (2010, p. 22), quando sugere que “formar é sempre formar-se” e conclui que “a pessoa é, simultaneamente, objecto e sujeito da formação (JOSSO, 2010, p. 23). Esse é o princípio norteador da autoformação enquanto capacidade de se instruir no espaço da formação.

O homem é um sujeito a ser constituído e a educação é via de acesso. Essa assertiva se refere ao fato de que o homem é biológico, físico e tem sede de se recriar. Um processo de recriação não se limita somente a formação profissional, pois antes de ser um trabalhador técnico, os princípios humanos já coexistem. Quando Clarice Lispector afirma “Profissional escreve todos os dias, porque precisa. Eu escrevo quando quero, porque me dá prazer” (BORELLI, 1981, p. 75) está consagrando um princípio fundante em todas as pessoas: A satisfação de *aprender a fazer* sem esquecer que a condição de *ser* vem primeiro.

Na educação, quando se trata da formação profissional docente, Carlos Marcelo Garcia (1999) em *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*, identifica que a formação não ocorre de modo autônomo, mas interligada à *autoformação*, *heteroformação* e *interformação*. De modo específico, o autor compreende esses três processos da seguinte forma:

A **autoformação** é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controlo os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A **heteroformação** é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Por último, a **interformação** define-se como “a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos e que existe como um apoio privilegiado no trabalho

*da equipa pedagógica, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã” (Debesse, 1982: 29-30) (GARCIA, 1999, p.19-20) (grifos do autor).*

Diante desse fenômeno complexo que é a formação, a docência deve cuidar para que a dimensão pessoal não se transforme em algo secundário. As tentativas de formar o técnico se esvaem quando não é dado ao lado humano à comenda de produtor de vidas. Não há como formar o profissional sem levar em conta as experimentações do humano associadas aos processos mencionados pelo autor acima. A esse processo, Josso (2010) denomina de educação permanente, ou seja, aquela que se instaura ao longo da vida.

O homem, processador de saberes e redescobertas, recomeça a vida todo dia, mas evoca dificuldade em compreender as mensagens retratadas nas entrelinhas do viver. Desvendá-las é o desafio que se põe à frente da formação humanística que está imbuída da vontade de expressar em palavras o que foi deixado de ouvir, de dizer, ou até mesmo do que fora silenciado, mas que possui um sentido: evidenciar um processo de formação que renasce em tudo que se acha nas entrelinhas, pois “o melhor está nas entrelinhas” (LISPECTOR, 1998, p. 86).

## 2.7 ENTRE LETRAS: A formação humana num mosaico de experiências

O mundo é o ambiente ideal para descrever a substantividade do conteúdo que se almeja aprender. Ele abre caminhos para o desenvolvimento autônomo do lado cognoscente do indivíduo e estimula a comunicar o aprendido. Portanto, é a melhor escola.

Em seus escritos, Gaston Pineau (s/d) concebe que a roda viva da formação humana nunca para. Está sempre em movimento e acontece em tempos variados revelando que todas as fases do viver dialogam entre si, enxertam saberes e nem uma nem outra é responsável por aprender mais. A experiência de aprender por conta própria, ou seja, formar-se humanamente/autoformar-se, se retrata também pelo contato do homem com a leitura.

A relação intrínseca entre a leitura e a formação se desfia na liberdade de criar e recriar uma interpretação própria acerca do que é lido. Ler na perspectiva formativa induz a compreender a ideia, e não apenas recebê-la. Interpretar no

contexto da formação se afina com a fala de Raquel Villardi (1999, p. 6), ao definir interpretação como sendo a possibilidade de “imprimir a própria marca naquilo que se leu”. Conforme a autora mencionada, o que é lido, às vezes, não tem relação estreita com a realidade, mas com a fantasia que se cria. Segundo ela, esse momento de ficção,

fomenta no leitor a curiosidade e o interesse pela descoberta; permite que vivencie situações pelas quais jamais passou, alargando seus horizontes e tornando-o mais capaz de enfrentar situações novas. Ou seja, romper com as barreiras da realidade, possibilita ao leitor o acúmulo de experiências só vividas imaginariamente, o que o torna mais criativo e mais crítico, além de ensiná-lo a reagir a situações desagradáveis e de ajudá-lo a resolver seus próprios conflitos (VILLARDI, 1999, p. 6).

A ideia é de formação de si, por intermédio do contato com a ação de ler, porque atribui resultado a partir da interação do leitor com o texto, independentemente da aplicabilidade, ou não, de estratégias docentes. A reflexão nesse campo não designa apenas o indivíduo ou o eu psicológico, mas também a pessoa, concebida como lugar de relação, e o sujeito consciente.

A leitura efetivada sob o enfoque formativo demanda luz, cor e voz. Possibilita enxergar o todo e borbulha na intimidade humana como reflexo de momentos ressonantes. Para se manter neste cenário, qualquer sujeito precisa apenas ser incitado. No caso da leitura na infância, o incentivo é patente.

Com o intuito de saber onde nasceu o primeiro estímulo à leitura dos dezenove estudantes do 4º ano e da docente da Escola Estadual Celeiro do Saber, não foram eleitos locais físicos por considerar a liberdade como princípio para a consolidação do ato de ler.

A leitura é uma atividade que se realiza, independentemente de registros escritos. Imagens, gestos, atitudes, paisagens naturais, sentimentos e pensamentos são ricos aportes literários que circundam o mundo interno e externo do homem e faz tomar forma sem forma, ou seja, ajuda a formar humanamente.

As afirmações de dezoito dos entrevistados sinalizam a crença de que ler está associado a um local específico. Foram citadas a escola, a casa e a aula de reforço. Somente a estudante Sofia teve a sensibilidade de expressar dúvidas

acerca do espaço físico aonde nasce o desejo de ler: “Nenhuma das duas, não sei onde nasceu a vontade”.

As respostas coletadas, por meio da entrevista, não representaram surpresa. A vivência como docente de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental espelhou que a escola aparecia no ranking das respostas. Dos dezenove alunos, quinze pontuaram a escola como local de estímulo à leitura. Oito crianças não souberam/quiseram justificar as respostas acerca do papel da escola frente ao estímulo ao ato de ler.

Apenas sete estudantes revelaram seus posicionamentos acerca da opção pela escola conforme esboçado a seguir:

MARTIM: Na escola. Porque vi muita gente lendo e deu vontade de ler.

ULISSES: Na escola. Porque aqui aprende mais, tem muito livro.

HERMANY: Na escola. Porque em casa não gosto de ler devido meu irmão amassar o livro e rebolar.

CARLINHOS: Na creche. Porque via as meninas lendo e tive vontade de aprender também.

AUGUSTA: Sei lá. Desde pequena eu gosto de ler. Acho que foi em casa, minha mãe comprava um monte de livro pra mim

LÓRI: Eu acho que foi quando eu entrei na escola e vi todo mundo lendo e ficavam chamando eu de burra.

MACABÉA: Bom, quando eu morava na Salmar, minha prima dava aula de reforço e minha mãe me levava pra aula e cada vez mais eu ia aprendendo e tou aprendendo cada vez mais

As respostas compiladas certificam o tradicional pensamento de que a escola é o único local destinado à aprendizagem da leitura. Contudo, descarta-se o pressuposto de que “a escola não muda a sociedade” (BRASIL, 2001, p. 25). Essa é uma realidade social vivificada no cenário leitor da cidade de Grossos que tem enraizado posturas simplórias acerca do que é ler, e por isso, grande parte dos sujeitos não realizam esta prática em locais diversos devido manter a crença de que ler é tarefa escolar.

O aluno Ulisses explora em sua fala um hábito costumeiro, herdado de gerações anteriores, de perceber as instituições de ensino como espaço onde há maior possibilidade de existência de materiais literários.

Ao descreverem a constância de pessoas lendo na escola, Martim, Carlinhos e Lóri retomam a discussão da prática como imitação de modelos. O principal critério eleito para a escola representar um local ideal ao estímulo do ato da leitura se refere à ação do outro.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire defende que “ensinar exige alegria e esperança”. O autor suscita que a esperança “faz parte da natureza humana” e não pode ser coibida pela desesperança, que é a “distorção da esperança”. Investir na cumplicidade de um aprendizado coletivo entre o aluno e o professor é, para o autor, uma forma de “resistir aos obstáculos” que inibem a alegria (FREIRE, 1996, p. 72-73).

A relação das falas das crianças com o postulado freireano se integra quando o desconhecimento do que está codificado nos livros gera interesse nos aprendizes, não apenas pela relevância de descobrir o que está escrito, mas pela visualização do fazer do outro e pela coragem de assumir, com alegria, esperança, amor e curiosidade, a humanização que se tece, paulatinamente. É uma mistura criativa entre a vontade de fazer e o desconhecimento do significado dos símbolos gráficos que remete os alunos à busca pelas possibilidades significativas de desvendar os mistérios das palavras. Quem sabe na esperança de deslindar a si mesmos.

A figura do outro é elemento instigador da descoberta pelo prazer de ler. A imagem de alguém que lê faz a diferença porque “a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente”. Esse entrelaçamento atribui um sentido gostoso à leitura, visto que as crianças vivenciam a mesma experiência que Paulo Freire viveu de recriar e re-viver instantes significativos “no momento em que ainda não lia a palavra”. (FREIRE, 1989, p. 9).

Ler a imagem do outro fazendo aquilo que eu ainda não sei fazer condiz com a necessidade que tenho de viver junto. Morin (2003, p, 40) poemiza a ideia de crescimento pessoal, enquanto ação coletiva, ao dizer:

Acredito que hoje seja necessário dizer: sejamos irmãos porque estamos perdidos num planeta suburbano, de um sol suburbano, de uma galáxia periférica, de um mundo desprovido de centro. Mesmo assim, possuímos plantas, pássaros, flores, assim como a diversidade da vida, as possibilidades do espírito humano.

O pensamento moriniano reafirma a importância da presença do outro para a vida e assegura que ninguém vive sozinho, logo, é imprescindível aprender a viver/conviver em grupo, vertente discutida por Delors (2006) como sendo um dos pilares da educação.

Delors (2006) elege quatro pilares que devem ser elencados pela escola como caminhos viáveis à adaptação do sujeito ao mundo, devido este se encontrar em constante mudança. Os pilares, especificados abaixo, contribuíram para a fundamentação e elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O primeiro pilar corresponde a “aprender para conhecer” e sugere o exercício da atenção, o treino da memória e do pensamento. O segundo pilar se refere a “aprender a fazer” e tem relação estreita com a formação profissional. O terceiro pilar é “aprender a viver junto” e sinaliza “a troca de argumentos como um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI”. O quarto pilar, “aprender a ser”, se reporta ao “desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 2003, p. 89-101).

Durante toda a história da educação o homem foi levado a conhecer e a fazer. Revestida na roupagem de que se deveria preparar o homem integral para viver socialmente, a escola empossou-se da responsabilidade de “formar” o sujeito para ser cidadão, como fora expresso anteriormente, com base nos postulados de Tonet (2008). Os esforços empreendidos culminaram na formação de um ser maquínico, especialista, produtor de artefatos. Inserido estritamente no lado prosaico da realidade, o homem se tornou afastado da poesia que envolve a vida e passou a ser vítima de uma educação unilateral.

Habermas *apud* Arilene Maria Soares de Medeiros (2006) enfoca que existem três tipos de interesse que orientam a necessidade de conhecimento e prática no mundo. São eles:

O “interesse técnico” que objetiva o desenvolvimento tecnológico e tem como foco o acúmulo do capital e a dominação social. O “interesse prático” que se refere à relação dominadora do homem com e entre outros homens. Este interesse é enfático nas relações entre “professor-aluno, pai-filho, adulto-criança, onde se mantém a hipótese de existência de patamares diferenciados que fortalecem o princípio de que há quem manda e quem obedece. O “interesse emancipatório” que visa banir com “o exercício da repressão e da repreensão”, por suscitar um processo

auto-reflexivo, capaz de conduzir o indivíduo ao descortinamento de si e do mundo circundante intuindo “superar sua condição de objeto no mundo e fazer-se sujeito” (MEDEIROS, 2006, pp. 567-568).

Tomando como base que as práticas educativas ainda insistem na aplicação de estratégias metodológicas que tornam os alunos meros consumidores de repetidos conteúdos escolares é evidente que existe uma relação estreita entre os pilares “Aprender a conhecer” e “Aprender a fazer” de Delors (2003), com os interesses de cunho “Técnico” e “Prático”, citados por Medeiros (2006).

Há séculos atrás, Einstein (1981) já pregava as mudanças recorrentes no mundo e sinalizava para a imparcialidade do olhar sobre essas modificações. Para o autor, o mundo mudou, mas a visão da sociedade sobre ele continua a mesma. Não se vê o que está se transformando e, concomitante a isso, não se percebe que cada vez que alterações acontecem, a vida muda junto. O ser humano ainda não enxerga que é, ao mesmo tempo, produto e produtor de transformações.

Na certeza de que é preciso reaprender a olhar e viver nesse circuito de mutação, chamado vida, imprime-se a pertinência de investimento em dois pilares imprescindíveis para viver neste século: “Aprender a viver junto” e “Aprender a ser” (DELORS, 2003).

A aplicação de estratégias baseadas nesses pilares ressignificam a formação integral do sujeito por associarem a ligação recorrente entre o corpo, a mente e o espírito. Essa relação tríplice finda na formação humana, bem como, no processo autoformativo. Os dois pilares supracitados convergem com o que Habermas (*apud* MEDEIROS, 2006) denomina de “interesse emancipatório”.

Aprender a viver em grupo traça como objetivos a participação e a cooperação com os outros em todas as atividades humanas. Esse elemento é gerador de conflito porque, geralmente, tende-se à valorização de aspectos inerentes ao grupo em que se vive e posições preconceituosas são alimentadas em relação ao outro. Outra atitude conflituosa é a concorrência, comportamento inato do ser humano.

Frente a esses aspectos está o grande desafio da educação: Preparar o homem para a vida em comunidade. Isso pressupõe a autoformação do ser pela via emancipatória. Para que isso se idealize, a educação necessita empreender o contato humano com aportes de leitura que fomentem a descoberta progressiva de si e do outro, como também, proporcionar a oportunidade de participar

constantemente de ações coletivas, de projetos distanciados da rotina individual, pensados com o intuito de valorização do que é comum a todos, respeitando as diferenças e desprezando as desigualdades.

Trabalhando dessa maneira, a educação, muito mais do que formar como cidadão, colabora para o homem se sentir gente, aprender a ser e conviver plenamente com o outro, pois sem o outro não existe o eu.

Num mundo em mudança, é preciso ofertar forças e referências intelectuais dotadas de sabedoria às crianças, para que entendam o espaço em que vivem e se comportem como protagonistas justas e responsáveis pelos acontecimentos que assolam o mundo. Ensinar a aprender a ser é sinônimo de saber como lidar com as circunstâncias da vida.

É preciso ter cuidado para que a educação não envolva o desenvolvimento desse pilar apenas no caráter individualista do sujeito. O que singra nos meandros do pilar deloriano do “Aprender a ser” é o progresso da personalidade, da autonomia, do discernimento e da responsabilidade pessoal consigo e com o outro. Nisso, a leitura contribui positivamente porque invade um mundo que não é meu, mas que me tem e me revela por meio do que o outro escreveu.

A consciência do papel que o outro representa à vida se solidifica quando o homem se constitui como o menino, personagem principal da história *O catador de palavras* (LALAU, 2005). Ele transformava magicamente, pela arte de pensar, as palavras que guardava dentro de uma caixa de papelão em novas palavras. Nessa marcha, o protagonista se forma e autoforma de modo simultâneo.

A experiência de aprender a viver-junto e a ser não acontece numa fase específica da vida ou num lugar exclusivo. Ela faz parte do ambiente educativo que se encontra sempre em ampliação. Esse ambiente é o próprio viver.

É nessa perspectiva que se encontra a resposta da criança Macabéa sobre o surgimento da vontade de ler. A mesma enfatizou que seu interesse pela leitura surgiu quando frequentava a “aula de reforço” dada por uma prima. Por essa afirmação, na visão da entrevistada, o ato de aprender se dá com a participação de outras pessoas, nesse caso a mãe e a prima, o que leva a refletir a leitura enquanto processo interativo que envolve diversas estratégias, diferentes condições, sujeitos e funções.

O aprendizado do viver-junto, aflorado à sutileza da participação de outras pessoas e a importância atribuída a cada uma delas resplandece como basilar.

Implicitamente e sem saber que está experimentando teorias científicas, a postura assumida pela criança Macabéa corresponde a um momento de “re-ler” a própria realidade, assim como fez Freire (1989, p. 11) ao contar suas primeiras experiências com a leitura: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”.

Esse relato retrata um pouco do meu aprendizado leitor, quando a minha avó materna enchia com palavras o chão de sua casa, para eu e minha irmã lermos. Um processo de alfabetização distante das teorias pedagógicas, mas dotado de uma sabedoria que só a maturidade de quem sabe ser humana consegue chegar. É de senso comum afirmar que a primeira professora, a gente nunca esquece. Por vezes, ela não está na escola.

A aluna Macabéa é fruto de uma aprendizagem experimentada pela parceria entre a descoberta do que está oculto, junto às pessoas que se quer bem. Assim poderia ser o trabalho escolar com a leitura frente aos pilares antes referendados e ao processo de formar o humano para a vida em todas as dimensões.

A participação de outros sujeitos também é ativada na construção do conhecimento por meio da fala da aluna Augusta: “Sei lá. Desde pequena eu gosto de ler. Acho que foi em casa, minha mãe comprava um monte de livro pra mim”.

A docente Helena também foi inquirida sobre suas experiências com a leitura e disse ter descoberto o prazer em ler aos “doze anos de idade”. Denominou de “leitura prazerosa” a que realizou “na adolescência, e também durante a faculdade”.

Na visão da referida professora, a casa é o local apropriado à formação leitora: “O mais apropriado seria a casa, mas na escola, geralmente, há mais leitura e em grande parte por obrigação”. Reconhecer a leitura por obrigação é desencantador e retrata um modelo de mediação desvalorizadora da formação do sujeito que se (auto)forma constantemente. Também fortalece a repetição de práticas mecanizadas que tratam o ato de ler como atividade desinteressante.

Renata Junqueira de Souza (2009) informa que pesquisas realizadas sobre a formação leitora pontuam que o contato do leitor com o livro não basta, é preciso a presença de modelos de pessoas que partilhem da mesma prática de ler.

Os dados computados remetem a pensar que isso segue em via contrária no solo grossense, pois, se os pais não valorizam a leitura como prática prazerosa e

não a praticam em casa, conseqüentemente, não há investimento nesse aspecto junto à sua prole, ficando tudo a cargo de outras instituições sociais como a escola que, por sua vez, não dá conta desse aspecto porque ainda não conseguiu se desprender de estratégias inibidoras do ato de pensar. A relação da docência com a leitura almeja investir em reconfigurações na forma como a leitura é apresentada ao aluno.

Nessa guerrilha de responsabilidades vazias, é interessante fazer uma analogia entre a função da casa e a escola, frente ao trabalho com a leitura, por meio do recorte da crônica *Comer, comer* de Clarice Lispector (2003, p. 26):

Uma casa de família é aquela que, além de nela se manter o fogo sagrado do amor bem aceso, mantenham-se as panelas no fogo. O fato é simplesmente que nós gostamos de comer. E sou com orgulho a mãe da casa de comidas. Além de comer conversamos muito sobre o que acontece no Brasil e no mundo, conversamos sobre que roupa é adequada para determinadas ocasiões. Nós somos um lar.

Parafraseando a crônica clariceana, para que a escola cumpra o papel de contribuinte da formação leitora, necessita acender a chama da vontade de fazer com que os livros deixem de ser enfeites de estantes e ganhem vitalidade ao fazerem parte da vida das pessoas. A pitada que falta para a receita dar certo está guardada naquilo que é chamado de inspiração docente. Nem é doce, nem salgada, existe na medida exata e pode exalar a mesma sensação que a protagonista do conto *Felicidade clandestina* sentiu ao abraçar o objeto de seu desejo, o livro. Uma mistura de alegria e sofrimento, alívio e agonia (LISPECTOR, 1998a).

Chama atenção a resposta dada pela aluna Sofia ao questionamento supradito. Ela revela não saber aonde nasceu a vontade de ler e diz que não foi nem em casa, nem na escola. A indecisão sobre o local aonde surgiu o interesse pela leitura, cai como chuva em solo quente para esta reflexão

É forte a convicção de que se vive uma era de modificações favoráveis no tocante ao avanço leitor de cada pessoa. A resposta da aluna Sofia transparece o encanto com as surpresas que encontra em seus descaminhos e a esperança de colher por si só os próprios frutos. Como diz o poeta Manoel de Barros, “é nos

desvios que encontra as melhores surpresas e os aritricuns maduros” (BARROS, 2003, p. 36).

Essa aluna é uma leitora em plena construção. A leitura que domina, é, possivelmente, a leitura da vida que se perfaz antes da leitura do que está escrito, como citado, anteriormente, nos postulados de Freire (1989).

Com base nas sugestões dos locais apresentados pelas crianças como sendo responsáveis pelo estímulo à leitura, busquei saber qual apontariam como sendo o mais apropriado à formação leitora. A escola e a casa se destacaram.

Dentre os dezenove entrevistados, treze mencionaram a escola, mas somente sete crianças justificaram a escolha:

MARTIM: Porque tem mais oportunidade.

JAIME: Porque aprende a ler e a escrever e mais coisas.

ROSINHA: Porque a gente conhece mais amigo, aprende a ler, a professora ensina mais e em casa ensina pouco porque a mãe não tem tempo.

EMA: Porque na escola aprende ler e escrever, estudar muito.

AUGUSTA: Porque tem biblioteca, a gente aprende a ler com os professores, por isso.

LÓRI: Por causa que é na escola que a gente aprende ler.

MACABÉA: Porque em casa a mãe ajuda, mas não é tanto como na escola. A professora explica mais, as aulas têm mais leituras.

Seis crianças optaram e esclareceram a eleição pela casa:

ULISSES: Porque é mais quietinho

DANIEL: Porque não tem muito barulho e mais concentração

OLÍMPICO: Porque é mais calmo e a pessoa fica bem caladinha

CARLINHOS: Porque tem um cantinho só pra mim e pra o livro

MARTA: Porque é mais tranquilo

G.H.: Porque é mais melhor

A questão imposta impermeabiliza o caminho estreito entre as duas instituições de maior convivência das crianças na infância: a escola e a família. A opção pela escola solidifica o pensamento de que ela é o espaço ideal para o desenvolvimento leitor.

Historicamente, a sociedade arraigou a fantasia de que a instituição de ensino é quem deve ensinar o conhecimento que o aluno não possui. O perigo desse conservadorismo se assenta no fato de que isso pode ter contribuído para a desresponsabilização de outras instâncias sociais pelo desenvolvimento da capacidade cognitiva do indivíduo. É pontual considerar que a responsabilidade pelo outro é coletiva. Ninguém se forma apenas num local determinado, mas em comunhão com as aventuras que vive.

Quebrar os paradigmas tradicionais que atrelam o ensino somente à escola é favorecer o crescimento de uma consciência humanística. A escola é uma comunidade e como tal é composta por seres diferentes, como define Morin (2010, p. 38):

Somos seres, simultaneamente cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais... Somos filhos do cosmo, mas, até em consequência de nossa humanidade, nossa cultura, nosso espírito, nossa consciência, tornarmo-nos estranhos a esse cosmo do qual continuamos secretamente íntimos.

É plausível a revelação de que o autor apresenta o homem como um holograma. Um todo, indissociável das partes que forma um todo. Nesse âmbito, se encontra a impossibilidade da escola ser entidade responsável pelo aprender porque quando o educando nela adentra leva consigo o que possui de biológico e de cultural. Por estar vivo, congrega uma gama de aprendizados primeiros. Sua formação primária nasce no mesmo momento em que respira e nasce para a vida.

À escola cabe o papel de fomentar novas descobertas, promover a participação em desafios inéditos, alimentar viagens internas, familiarizar a condição humana residente em cada pessoa. Ensinar a ler e a escrever também estão sob sua alçada. Se a leitura é compreendida como “instância de recepção de diversos tipos de texto”, como ilumina José Nicolau Gregorin Filho (2009, p. 44), a função da escola se dissolve e se espalha por toda a sociedade terrena.

A maior parte das justificativas dadas pelos alunos que sugeriram a casa como local apropriado à formação leitora enfatiza a tranquilidade, no entanto, esse

elemento não corresponde aos fatores que revelam a desestruturação familiar que cerceia as famílias brasileiras.

As crianças residentes em Grossos, de modo geral, são vítimas de histórias de violência doméstica, de arranjos familiares, do trabalho infantil. E em conformidade com o que relataram na questão anterior, os familiares não têm hábito de leitura. Como se dá então o respeito a esse momento? Será verídico, ou não, que a paz reside nos lares das crianças grossenses?

Os discursos expressados pelos entrevistados iluminam o pressuposto da condição humana de que o lar é o lugar para onde se pode voltar mesmo com os conflitos que nele existam. É uma visão esperançosa, assim como a luz que adentra as casas todas as manhãs. É cheia da mesma esperança que Adélia Prado inspira na poesia *Impressionista*<sup>12</sup>:

Uma ocasião,  
meu pai pintou a casa toda  
de alaranjado brilhante.  
Por muito tempo moramos numa casa,  
como ele mesmo dizia,  
constantemente amanhecendo.

A questão seguinte objetivou descortinar como costumam ler livros. Foi interessante a constatação de que as crianças associaram a pergunta a um local específico.

Nove alunos esboçaram que preferem ler em lugares silenciosos. As justificativas por essa opção transitaram entre os fatores: silêncio e concentração e estão explanadas a seguir:

MARTIM: Em lugares silenciosos, porque a pessoa presta mais atenção  
CARLINHOS: Em lugares silenciosos. Porque tem mais silêncio e dá para escutar minha voz

---

<sup>12</sup> Poesia declamada no documentário “Sempre um Papo com Adélia Prado”. In: [www.sempreumpapo.com.br](http://www.sempreumpapo.com.br)

PAULO: Lugar calmo porque a pessoa não fica escutando muito barulho, porque barulho atrapalha

MARTA: Silencioso, porque ouvindo música a pessoa não se concentra

AUGUSTA: Eu gosto de ler num lugar silencioso e calmo sem ninguém pra me atrapalhar

LÓRI: Não tenho quarto, então gostaria de ler, se eu soubesse, num canto silencioso

A resposta surpreendente foi dada pelo aluno Carlinhos. Seu posicionamento soou como poesia. Querer escutar a própria voz é desejar escutar a si. É desvelar-se no encontro com o outro. É questionar os próprios saberes e fazeres. É um mergulhar profundo no som das palavras mudas e, com isso, escutar as vozes que ecoam em nós.

A fala desse aluno mostra a necessidade de diálogo veemente entre o que é e o que pretende ser. É um ensaio autoformativo aflorado por meio dos sentidos que saltam de dentro de um ser pequeno e jovem, mas que se demonstra sedento da vontade de se redescobrir sozinho, pela ação de ler. Quer formar-se humanamente.

O que Carlinhos quer ouvir não é a história lida, mas a história pulsante nas cavernas do seu coração, revelada por meio do registro literário. É uma necessidade latente de mergulhar no mundo imaginário e defrontar-se com as coisas do mundo sensível. O mais espetacular é que isso pode vir a fazer desse aluno um louco sonhador que não se deixa cristalizar pelo mundo real. Ele está aprendendo a brincar de viver vivendo experiências verdadeiras por meio da voz silenciosa que repete o vivido no que está escrito. É enfático que essa criança está perpassando por um estágio de descoberta de si e da escuta do outro no texto.

A condição de ouvir a si e ao outro, criada pelo ato de ler, a escola não pode suprimir. Quando isso ocorre, está atribuindo irrelevância à necessidade que a criança tem dos outros, camuflando as possibilidades de maravilhamento com o mundo mágico infantil e inibindo o direito de devanear, de imaginar. Gaston Bachelard (2009, p. 8) impele que “a imaginação tenta um futuro”. Então, imaginar é um direito sumariamente humano.

Outras respostas atraentes vieram das alunas Rosinha e Ema que expuseram a música como parceira do momento de leitura. Rosinha chegou a declarar com veemência: “Quando eu tou ouvindo música mesmo, eu me concentro porque a música inspira”. Embora tenha considerado a importância da música, Ema

apresenta dúvida sob a atenção que dispõe às duas atividades, de forma concomitante: “Eu gosto de ler mais no quarto escutando música, mas acho que não dá pra prestar muita atenção. Eu leio mais em casa”.

Morin (2010, p. 45) afirma que todas as artes trazem em si “um pensamento profundo da condição humana”. Assim, literatura, poesia e música dialogam e retratam situações existenciais recorrentes na vida de qualquer pessoa. Talvez, sentirem-se mais entregues a si e ao momento seja o motivo que faz com que os alunos gostem de ler ouvindo músicas. Humanizar a leitura é sentir-se humano. A ação de ler e ouvir música, ao mesmo tempo, não pode ser vista como algo impossível de se realizar porque o homem é dotado de inteligibilidade.

Se a música é fonte de inspiração para o momento da leitura é porque traz imbricada, em seu ritmo e melodia, uma lição de vida da qual esses alunos podem (ou não) estar carentes. Com a música e os estudos, a criança exercita sua dupla condição: sapiens-demens, prosaico e poético, racional e emocional, pois todo o conhecimento é produzido nessa dialogia complementar.

Somente quatro crianças afirmaram ler em qualquer lugar. Esse pressuposto rompe com paradigmas que admitem a existência de um local específico para leitura.

JAIME: Em qualquer lugar.

FLÁVIA: Em qualquer lugar, o barulho não me incomoda não.

G.H.: Em qualquer lugar, mas num gosto muito de ler não.

SOFIA: Em qualquer lugar.

Delaine Cafiero (2010, p. 85) compreende a leitura como “um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos”. Considerando o aspecto social referendado pela autora é importante revisitar o posicionamento das crianças que dizem realizar a leitura em qualquer espaço, pois é consensual que o mundo é o maior e o melhor livro que existe. É gratuito e está à disposição de seus eternos aprendizes.

De forma ainda inconsciente, as crianças se revestem de um conceito ideal daquilo que se almeja que a comunidade global, um dia, reconheça: o entendimento de que a leitura não se resume às palavras escritas no papel, mas é algo que existe

em todas as dimensões criadas pela natureza. Está no chão, só precisa ser semeada pelas artes e traduzida por olhos humanos. A leitura tem o dom de contar o que sou.

Dentre todas as conquistas da aprendizagem escolar, certamente não há nenhuma que se compare ao desenvolvimento da leitura. A leitura é como a matriz; dela deriva à escrita, a contagem matemática, a produção de novas histórias, a oralidade, o processo comunicativo, a descoberta de si, a formação *auto*, a humanização. O ato de ler palavras revela um vasto repertório de experiências e hipóteses sobre o mundo em que se vive.

Cabe à escola contemporânea a função de aliviar o peso do insucesso tão valorizado pelas instituições. As crianças não podem ser classificadas como predispostas a aprender ou incapazes; todas compõem um grupo que possui a incompletude como característica comum. Esse aspecto necessita ser refletido, principalmente, quando se trata do processo de aquisição da competência leitora.

Para que a leitura se revele como uma ação prazerosa é crucial a oferta de possibilidade de contato com aportes literários que permitam desvendar a mágica das palavras. De acordo com as entrevistas, o acesso à leitura no município de Grossos é motivo de preocupação. Em conformidade com o exposto por sete crianças, a aproximação com obras literárias se restringe ao espaço escolar, especificamente, a biblioteca da instituição, enquanto que o mesmo número de alunos afirma não saber aonde pode ter acesso a esses materiais.

A colombiana Yolanda Reyes, em entrevista à *Revista Nova Escola* de agosto de 2012, assegura que “os jovens lêem e escrevem bastante, mas têm pouco contato com os livros” (REYES, 2012, p. 40). É imprescindível que a escola oriente a leitura prazerosa e não somente para responder provas. Para essa autora, é fundamental que os leitores sejam ensinados a ler nas entrelinhas, caso contrário, se torna inviável a geração de prazer pela leitura.

A situação explanada pelos alunos foi reforçada pela professora da turma que garantiu não ser fácil o acesso ao livro no município citado. Em resposta ao questionário, a docente Helena afirmou que “há uma boa diversidade de livros, mas geralmente literatura infanto-juvenil e de teóricos, biografias e seus principais textos e/ou artigos” na biblioteca da Escola Estadual Celeiro do Saber.

A observação da biblioteca, na instituição pesquisada, revelou que o acervo destinado aos professores contempla materiais que transitam na perspectiva da

formação docente. São obras de autores renomados como Maria Helena Martins, Isabel Solé, Ana Teberosky, Jonh Dewey, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Paulo Freire, dentre tantos.

É notório que as respostas dos entrevistados acerca da intensidade do prazer de ler condiz com os anseios de uma geração que se diz ansiosa para mergulhar no universo da leitura. Aprender a ler é um desafio que qualquer criança sonha enfrentar.

Quatro alunos afirmaram que não gostam de ler e preferem brincar.

DANIEL: Não gosto. Prefiro brincar.

HERMANY: Não, não gosto nem de ler. Prefiro brincar.

FLÁVIA: Não gosto porque acho chato. Acho bom brincar.

SOFIA: Não gosto. Não me interessa ler, só brincar.

É importante salientar que estas crianças ainda não conseguem realizar a atividade leitora de modo autônomo. A deficiência na aprendizagem leitora pode vir a ser o elemento que justifica o desprazer em realizá-la.

O ato de ler também pode ser uma brincadeira, depende da estratégia de leitura. Tal posicionamento faz um chamamento sobre as estratégias didáticas frente ao trabalho com a leitura. A escola é um aparelho reproduzidor das marcas sociais, no entanto, no século vigente em que a tecnologia invade os lares por meio dos recursos midiáticos e brinquedos industrializados, é impossível conceber um ensino desvinculado de criatividade.

A leitura é um objeto lúdico e, por ser assim, necessita ser manipulada com o objetivo de estimular o retorno do aluno a ela. Ler na perspectiva da ludicidade exige comprometimento com as relações que podem ser feitas entre o real e o imaginário. O uso de alternativas pedagógicas que transitem entre o teor do texto e a diversão que ele origina, requer que o professor trate o ato de ler brincando como fator fundamental na aprendizagem. É uma luta entre a reconstrução de uma escola voltada à diversidade e a cultura contemporânea que conspira contra o que não tem utilidade imediata.

A aluna Lóri comentou: “Eu tenho muito vontade de ler, mas eu não sei. Quando aprender, vou gostar muito, muito”. O depoimento se torna surpreendente

porque essa menina, de dez anos de idade, foi abandonada pelos pais quando criança e criada por uma família na zona urbana de Grossos. É responsável por todas as tarefas domésticas da casa e, conforme relato da professora, é sujeita à violência doméstica cotidianamente. O acompanhamento familiar às atividades escolares inexistente.

Mesmo sendo vítima de um processo de exclusão familiar, Lóri expõe um sentimento positivo acerca de sua relação com a leitura ao esboçar freneticamente a esperança em realizá-la. Os conflitos evidenciados na história de vida desta criança, aparentemente, não suprimem a sua formação humanística, nem significam entraves para o aprendizado leitor. A aluna demonstra coragem para o enfrentamento dessa situação e convicção para a realização de algo que espera gostar. Isso remete a pensar na personagem lispectoriana do conto Felicidade Clandestina que nunca desistiu de conquistar o sonho de ler o tão desejado livro de Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*, mesmo que isso acarretasse uma luta infame contra as barreiras que atravessavam seu caminho (LISPECTOR, 1998a).

Assim como a protagonista do conto aludido, a criança Lóri tem sede de aprender. O que a diferencia é que a menina do conto existe apenas como modelo de sujeito que se deseja para viver nesse mundo, enquanto que Lóri é de verdade, é gente, mesmo estando engaiolada nas armadilhas que a vida familiar lhe proporcionou e na ausência de investimento escolar em suas dificuldades cognitivas, ela tem a audácia de querer aprender aquilo que ainda não conseguiu decifrar.

Em confronto com os apontamentos dos alunos acerca do prazer ou não de ler, a docente Helena elegeu “a timidez” das crianças como principal dificuldade para o desenvolvimento da competência leitora. Como a referida professora não respondeu as questões que tratam sobre o significado da leitura para as crianças, a forma como conduz a leitura tendo como objetivo a formação de uma comunidade de leitores e quais as atividades resultantes do trabalho com a leitura que realizou e que representem um marco fundamental para a aprendizagem, se torna perigoso afirmar se ela tem razão ou não.

As ações estratégicas de leitura veiculadas no campo da pesquisa durante o período da observação, ainda não contribuem com a apropriação do sentido do que foi lido. Tal postura caminha na contramão do que roga Freire (1989) ao mencionar a necessidade de ler e compreender os sentidos do texto. Agir na perspectiva

freireana é utilizar o aprendizado da leitura para auxiliar na interação com a realidade, interpretá-la e compreendê-la.

Reyes referenda que a leitura não serve somente para explicar algo. “Lemos por prazer, para relaxar e para vivenciar experiências que não são nossas” (REYES 2012, p. 40). A leitura é percebida como algo que faz parte da vida. É sábio concluir que ler imbuí à formação humana.

Dos alunos da turma do 4º ano, apenas quatro lêem fluentemente. Os outros ainda necessitam de ajuda para a realização de tarefas. A professora Helena tem razão ao mencionar que outro empecilho para a aquisição da competência leitora é o fato de que “muitos de seus alunos ainda estão se alfabetizando”.

A partir da afirmação da docente esperou-se vivenciar um trabalho específico de letramento a fim de que esta situação fosse sanada. Mas, isso, não aconteceu. Às crianças que ainda não conseguem ler sozinhas, são ofertadas atividades semelhantes às das que dominam a ação leitora. Assim, ficam perambulando entre a sala de aula na espera de uma mão amiga. Parecem passarinhos que sentem o sopro do vento, mas não sabem o que fazer com as asas.

Alfabetizar é dar condições de acesso à palavra. A leitura é uma forma de difusão do saber, é direito que não pode ser ignorado. Ao serem perguntadas sobre quando haviam lido o último livro, as respostas das crianças verticalizaram um distanciamento regular da tarefa.

Criar caminhos para que os alunos pensem sobre as especificidades da leitura é uma das principais tarefas dos adultos, sejam eles os professores ou os familiares. Mesmo sem saber ler convencionalmente, as crianças devem ser instigadas a explorar o ambiente leitor. Precisam ser conscientizadas de que as tramas literárias trazem imbricadas histórias de vida que podem ter sido experienciadas por cada uma delas.

A estratégia de unir o aprendiz de leitor ao objeto de conhecimento, de forma criativa, fortalece a vontade de repetir a ação da mesma maneira que acontece quando para levar água à boca, a criança utiliza um copo ou quando deseja um objeto que está fora do seu alcance, sobe numa cadeira. O bom é que sempre encontra uma forma de resolver o problema.

Os exemplos são úteis para ilustrar que o interesse pela descoberta do teor das histórias nos livros deve ser revigorado cotidianamente no ambiente escolar investigado, pois, o retrato apresentado pelas entrevistas insinua que o ato de ler, na

turma do 4º ano da Escola Estadual Celeiro do Saber em Grossos/RN, não passa de uma mera atividade utilitária. Das dezenove crianças entrevistadas, doze afirmaram ter tido lido um livro há muito tempo. Cinco mencionaram ter sido recentemente. Um aluno justificou está “tentando” e outro assegurou: “nunca li”.

A escola supracitada carece mudar o jeito de se comunicar com suas crianças para que elas tenham interesse pela literatura tomando como base o pressuposto defendido por Morin (2010, p. 89):

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2010, p. 89).

Conforme afere Morin (2010), seria uma reforma do pensamento que dissolveria posturas arcaicas que fragmentam o aprender em pedaços e investiria na constituição de um nova cultura do ensinar-aprender. A literatura dotada das perfeições e imperfeições da história seria a luz para esse novo jeito de caminhar.

É pertinente a escola mostrar aos aprendizes que a leitura tem a ver com os sentidos, com os sentimentos, com a alma. Promover o acesso à literatura seria uma forma de possibilitar o sujeito a viver sua condição humana. Para ensinar a ver e a viver o mundo esteticamente, a docência necessita encontrar caminhos que promovam o entrelace entre as ciências e as culturas (MORIN, 2010). Isso culminaria no nascer de um novo Sol, haja vista que é urgente religar a ação de ler a todos os momentos da vida. Porém, é viável afirmar que poucas pessoas sabem disso.

As observações retrataram que a mediadora da leitura, do campo investigado, não admira a obra de ler como uma experiência humana geradora de prazer. Fonseca e Enéas (2011, p. 6) proferem que “para ensinar é preciso Eros”, talvez, seja esse o elemento ausente no trabalho da docente. Ninguém consegue ensinar bem aquilo que não pratica com sabor.

É evidente que a prática pedagógica instaurada frente ao trabalho com a leitura, no campo investigado, transparece como ineficiente porque não objetiva

produzir sabedoria. O que a escola tem a oferecer para o aluno é muito, mas, se torna pouco quando não consegue despertar interesse e dialogar com os outros saberes presentes ao longo da formação da vida do aprendente.

Ler na perspectiva da formação humana é um ideal a ser conquistado nas salas de aula do mundo. Por enquanto, ainda está sendo ensaiada uma forma de incentivar a leitura que remeta o ser humano a mergulhar num lugar que é só seu: a sua subjetividade

Caminhando para se tornarem usuárias do baú e entre linhas e letras asseverarem a formação como uma atitude própria do ser humano é que as crianças, ao se deliciarem com a leitura de obras saborosas, podem dizer muito sobre a sociedade e sobre elas.

## 2.8 LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO HUMANA: Quando os caminhos se inter cruzam

Esse subitem analisa a importância da literatura infantil e as contribuições desta para a formação/autoformação do sujeito aprendente. São consideradas as relações que transitam entre o fazer docente, o aluno e o conhecimento a fim de perceber os caminhos que se cruzam no decurso da literatura e da formação humana.

A problemática da formação humana se configura em algo novo nos circuitos acadêmicos e, por isso, é pontual desenvolver aspectos esclarecedores do que se constitui, uma vez que, as mudanças socioculturais contemporâneas ocasionadas pelos sujeitos têm exigido a corrida pelo encontro com o que lhe completa, mesmo que isso seja contraditório ao que a sociedade vivencia.

A leitura é porta de entrada para o mundo interior e exterior do ser humano e faz parte do círculo vicioso que é a vida. Para saciar a fome do desejo pelo ato de ler é pontual que sejam possibilitadas condições de acesso às escrituras literárias que recheiam a sociedade terrena e não descuidar do propósito de que falar de leitura é falar de vida.

As mutações tecnológicas e científicas que assolam a sociedade mundial têm requisitado um olhar especial às crianças. No atual cenário, pode-se afirmar que existe menos tempo e espaço no mundo para ser criança. Isso se comprova quando

é constatada a presença dos alunos em tempo integral na escola, em cursos de línguas, danças, academias, dentre outras atividades corriqueiras.

O doutor em Educação da Criança, Manuel Sarmiento, evidencia que as crianças de hoje vivem como se estivessem em ilhas: “se não estão em casa, estão na escola” (SARMENTO, 2013, p. 32). Raramente, são vistas na rua, brincando, contando histórias, se divertindo em grupo.

O exagero das atribuições diárias delegadas aos pequenos são decisões tomadas pelos pais ou responsáveis, sem consultá-los. Tal prática formaliza um desrespeito à criança, rompe com o desenvolvimento da autonomia e descontrola o processo de formação que se prolifera por meio das inter-relações com o outro.

O professor Sarmiento enfatiza que a escola é uma instituição que também coíbe a participação infantil nas decisões. Esse aspecto necessita ser gerenciado, haja vista que a cultura infantil merece respeito (SARMENTO, 2013). A escola, por vezes, desconsidera a conquista da autonomia da criança e não consegue atender as necessidades básicas, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades e competências inerentes a esse período da vida, dentre tantas, o aprendizado da leitura.

Diversos postulados teóricos como *O que é leitura* de Maria Helena Martins, *Ensinando a gostar de ler e escrever* de Raquel Villardi, *Estratégias de leitura* de Isabel Solé, dentre tantos, consagram a leitura como produtora de sentidos e, o leitor, como um pedreiro que constrói, destrói e reconstrói casas. Um produtor de saberes que são alimento e motivo para investir no novo, descobrir o que está oculto e desfrutar do prazer de aprender, desaprender e reaprender todo dia.

Muito mais do que um emaranhado de palavras soltas colecionadas num volumoso arquivo de papel, o livro é escrito para ser lido e ler é a representação da arte de pensar. Morin (2010) afere que a literatura pode ser considerada o veículo pelo qual o ser humano elucida a si, ao outro, ao mundo, o pensamento, a reflexão, a criatividade, a imaginação poética, a leitura e a literatura como escolas de humanidade, de línguas, de descobertas.

É no limiar das constatações das contribuições da leitura para o ser humano que esta se configura como direito. Direito de descobrir, de inferir, de ter direito ao acesso à leitura.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* focaliza que esse país está entre os dez maiores produtores de livros e o Ministério da Educação e Cultura/MEC é o

maior comprador mundial (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2008). Grande parcela destes são livros direcionados à população infantil. São os chamados livros paradidáticos de literatura infantil.

## 2.9 LITERATURA INFANTIL: Cruzamento de universos

De modo breve, a concepção de criança é apresentada, com base no percurso histórico abordado por Philippe Ariès (2002), para esclarecer como a literatura passou a fazer parte dessa fase da vida.

Durante certo tempo, a criança foi considerada como um adulto em miniatura. No século XIII passou a ser percebida como sujeito diferente do adulto. Era vista pelos familiares como diversão, situação que deu origem a um processo de paparicação. Passou a receber atenção exagerada dos adultos e por ser reputada como imperfeita, necessitava de disciplinamento, por isso, era tratada com rigidez. A partir do século XVII foi visualizada como um anjo que carecia de instrução espiritual e passou a receber educação religiosa. No século XVIII foi remetida à escola para receber uma aprendizagem mais formal. No século seguinte, o ensino passou a ter caráter obrigatório e a escola assumiu a função de prepará-la profissionalmente (ARIÈS, 2002).

Com a institucionalização da escola e a obrigatoriedade do ensino foram sendo impostas práticas pedagógicas sistematizadoras, dentre elas, a inserção da literatura infantil como recurso disponível à educação escolar, logo após metade do século XVIII. Nesse período não havia literatura destinada à infância, os livros eram direcionados somente aos adultos. Em meados do século XVIII começaram a ser feitas adaptações dos textos para o público infantil. Na tese de doutorado intitulada *A recepção do Fantástico e do Maravilhoso na Literatura Infantil: um estudo de caso em escolas públicas de Portugal e do Brasil*, a professora Verônica Maria de Araújo Pontes (2009) observa que tais mudanças foram verticalizadas após a descoberta da criança como sujeito com características diferenciadas daqueles que estão na fase adulta.

No século XIX, a literatura infantil se consolidou no processo de escolarização da criança como auxiliar ao entendimento de situações presentes no mundo real e que ainda não eram percebidas de modo autônomo, como também pelo desenvolvimento da linguagem comunicativa. Mesmo a literatura infantil tendo

assumido um caráter eminentemente pedagógico é importante observar que objetivou atender aos interesses infantis (PONTES, 2009).

Com as transformações realizadas nas obras literárias, as crianças continuaram a ler “as mesmas coisas que os adultos” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 21). O autor referenda que a tipologização foi o marco separador entre a literatura para os adultos e a literatura para as crianças porque, esta última, passou a apresentar características próprias, tais como linguagem acessível, imagens e cores.

Salienta-se que a constituição do acervo literário não pode ser julgada genuinamente infantil porque são materiais tecidos por adultos, conseqüentemente, compreendem um raciocínio adulto com fins educativos. Pontes (2009) demonstra preocupação com isso, ao mencionar que há infantilização no vocabulário de obras destinadas ao leitor infantil e isso é um elemento gerador de desinteresse.

Para a autora, a literatura não tem idade e o fato de se ter uma literatura designada a essa fase da vida não significa que esta não venha a ser lida por pessoas adultas, bem como, que os pequenos não possam despertar interesse em ler obras escritas para o leitor adulto.

[...], a literatura infantil é literatura enquanto tal, e por isso vai além do público que a ela é destinado, pois não pode ser temporária, de passagem, mas deverá existir sempre para o leitor que enquanto tal estabelece uma relação dialética com o texto e se permite ser capaz de vivê-lo, de interagir com a obra, com os personagens, com o enredo, possivelmente a partir das suas experiências leitoras ou não, mas capazes de suscitarem relações diversas (PONTES, 2009, p. 85).

A nomenclatura literatura infantil é até hoje utilizada com o intuito de designar as obras literárias direcionadas às crianças. Pontes (2009, p. 78) afirma que se há “uma obra literária destinada ao público infantil então essa obra é de literatura infantil.” É salutar ressaltar que o adjetivo *infantil* não tem o intuito de tornar menor a literatura, mas sobretudo de indicação do público ao qual se destina.

A referida autora reforça também que literatura infantil é uma obra de arte, assim como faz Nelly Novaes Coelho (2000, p. 9), ao definir o termo na obra *Literatura infantil: teoria, análise, didática*:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.

Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...

Ao vincularem a literatura infantil à arte, as autoras mencionadas estão corporificando o artista: o leitor. O entrosamento entre o leitor e a literatura, seja ela infantil ou não, ocorre quando é constatado que, lendo, criam-se pontes de significados sobre os vazios da alma e sobre o caos da realidade social.

Em resposta dada ao questionário, a professora Helena evidenciou defender que a literatura deve ser uma disciplina obrigatória no currículo escolar das crianças. Segundo ela, “com a obrigatoriedade da disciplina, os alunos teriam que ler e interpretar e, caso ele (o aluno) goste de um livro, começará daí, o gosto pela leitura”.

O posicionamento da docente redime todas as possibilidades de ver a literatura infantil como arte, como prazer, como luz. Essa concepção antiga do que seja literatura mostra que ela desconhece que o significado de um texto não se limita ao que nele está escrito. Há toda uma gama de oportunidade de recriação subjetiva da ideia que a obra transmite e isso ocorre involuntariamente, sem necessitar de alguém que obriga à produção, pois ninguém consegue pescar os sonhos idealizados na mente humana.

Sua fala denota que as crianças devem manter contato com a leitura porque são obrigadas. É um equívoco aclamar que o gosto pela ação de ler advém de forma forçosa. Isso é resquício da valorização de ações fragmentadas recorrentes nos ambientes de ensino.

Quando Clarice Lispector conta a história de Joãozinho, um coelho fujão, protagonista do conto *O mistério do coelho pensante*, remete à reflexão de que a melhor parte das histórias é quando se compreende que ler é algo mais extenso do que a quantidade de páginas que um livro possui e que só termina “quando a criança descobre outros mistérios” (LISPECTOR, 1999, s/p). É nesse enfoque que o universo adulto e infantil dilui a idade que tem e se submete a um único universo: o do sujeito/leitor em formação.

Sobre os livros que haviam lido, a maioria dos alunos afirmou não se lembrar das histórias lidas e sustentou que a participação em momentos de contação de história na sala de aula era rara. Outros declararam não manifestar atração pela leitura porque ainda não sabem ler.

Nove crianças elencaram as obras de sua preferência e evidenciaram ter ido buscá-las na biblioteca da Escola Estadual Celeiro do Saber, no período matutino, turno adverso ao que estudam, devido esta estar aberta exclusivamente neste horário. Os livros mencionados foram:

JAIME: O patinho feio<sup>13</sup>.

OLÍMPICO: Os três porquinhos<sup>14</sup> e Batman<sup>15</sup>.

CARLINHOS: O livro de Português<sup>16</sup> e Chapeuzinho Vermelho<sup>17</sup>.

CRISTINA: Alice no País das Maravilhas<sup>18</sup>.

MARTA: Salada de frutas<sup>19</sup>.

EMA: Chapeuzinho Vermelho.

AUGUSTA: O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia<sup>20</sup> e o Rapto do garoto de ouro<sup>21</sup>.

MACABÉA e SOFIA: Sítio do Picapau Amarelo<sup>22</sup>.

O encontro de Macabéa com a obra literária de Monteiro Lobato foi um momento de emoção: “Adorei, fiquei emocionada com a sabedoria de Emília. Assim que peguei nesse livro queria ler a história toda, porque é muito boa”. Segundo a aluna, a preferência por esse livro se dá devido considerar uma boa história e porque foi o primeiro exemplar que pegou na mão e que teve a certeza de que era ele que queria ler.

As demais crianças não souberam recontar a história lida, com exceção de Marta que relatou detalhes breves do livro *Salada de frutas*: “Só sei que as frutas não

---

<sup>13</sup> A autoria de Hans Christian Andersen.

<sup>14</sup> A autoria de Joseph Jacobs.

<sup>15</sup> História lida em gibi.

<sup>16</sup> O livro ao qual o aluno se refere é o livro didático de Português. Como a escola não possui acervo suficiente para atender a demanda de alunos, utiliza qualquer livro didático que esteja à disposição na biblioteca, mesmo que estes correspondam a outros anos escolares. Por esse motivo, foi impossível constatar a qual livro a criança Carlinhos fez menção.

<sup>17</sup> A autoria de Charles Perrault.

<sup>18</sup> A autoria de Lewis Carroll.

<sup>19</sup> A autoria de Marcelo R. L. Oliveira.

<sup>20</sup> A autoria de Praline Gay Para.

<sup>21</sup> A autoria de Marcos Rey.

<sup>22</sup> A autoria de Monteiro Lobato.

se davam muito bem e depois elas ficaram amigas e descobriram que juntas podiam se tornar uma família. Aprendi sobre a amizade com esse livro”.

Durante o período das observações na sala de aula, foi possível constatar que a dificuldade de recontação das histórias que os alunos sugeriam haver lido era advinda da ausência de contato com obras literárias e refletiam as orientações metodológicas recebidas no ambiente escolar, resumidas à busca de livro na biblioteca e tempo de ler cronometrado pela professora.

O tempo dedicado a ação de ler era insuficiente e não dava para concluir a leitura dos exemplares. A maioria das crianças afirmou já haver repetido a leitura dos mesmos livros. De modo oral, as explicações convergiram com o fato de que, às vezes, só conseguem concluir a leitura da obra se esta estiver à disposição para empréstimo na biblioteca da escola, locus da investigação.

Quatro crianças justificaram porque gostam de pegar novas histórias:

ROSINHA: Pego história diferente, porque o mesmo livro não inspira mais e fica chato. Já li o livro de um macaco.

AUGUSTA: Eu sempre procuro um livro diferente porque é bom conhecer outras leituras.

FLÁVIA: Não. Pego história diferente.

LÓRI: Eu sempre pego um livro diferente, senão eu enjoô.

No questionário, a professora Helena também confirmou ter lido mais de uma vez as obras *Capitães de Areia* e *Cacau*, ambos de Jorge Amado. Resumiu em sua justificativa que a “trama dos mesmos” foi responsável pela repetição da leitura, mas, não explicou por quê.

Falar do universo infantil é o mesmo que tentar explicar o significado de curiosidade. O posicionamento de Augusta retrata que a aluna tem ansiedade de viver experiências diversificadas por meio do ato de ler, possui consciência de que ao ler histórias inéditas, novos mundos se descortinam e, a cada passo decifrado em forma de palavras, um conhecimento insólito se formaliza.

A certeza de aprender com as experiências contadas nos livros, prover o movimento contínuo residente num desenho que se transforma em arte quando os olhos que o vislumbra são dotados da capacidade de ver o que não está riscado.

Com esse olhar, a formação humana se funde na leitura e na aquisição de ensinamentos veiculados pela literatura infantil.

## 2.10 LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO HUMANA: Marcos religadores

Na concepção de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2009), o que o texto representa não está posto nas linhas escritas, mas é edificado, tijolo por tijolo, pelo leitor. Disso nasce o interesse de contato da criança com a leitura.

Pensar em conformidade com o pressuposto elencado impele a dialogar com o texto como uma produção cultural-artística. Como já fora dito anteriormente, as teorias que debatem a literatura canalizam a posição de que ela é a vida em forma de arte.

A importância da literatura no contexto infantil visualiza que sua matéria-prima é o relato das experiências vividas. As histórias exploram situações de conflito, de alegria, de tristeza, de coragem, de castigo, de transgressão, de agressão, de proteção, de medo, de susto, de busca, de decepção, de dúvida, de amor. Ao final de cada leitura, os jovens leitores iluminam a esperança de viver um final feliz.

Viver todas as emoções pretendidas num conto literário resulta no entendimento de que ofertar espaço à leitura é ofertar espaço ao pensamento. Pensar sobre o lido gera aprendizagens significativas e duradouras. A literatura infantil é instrumento hábil à formação do ser por tomar como sustentáculo a interação entre o leitor, o texto e o pensamento. O processo formativo, advindo dessa relação trina, afere a consciência de que o ato de ler é interagir, como afirmam Solé (1998) e Koch e Elias (2009).

Fonseca (2009, p. 106) imbuí que “o estudo da literatura ou simplesmente a leitura da literatura é um meio de humanizar e formar entes humanos mais criativos. Penso que a literatura pode ser um meio de devolver ao homem o seu interesse pela vida”. O resgate da vida em histórias relatadas nos aportes textuais se consolida como possibilidade de encontro consigo e refacção da própria personalidade ao permitir a aproximação com a substância social da memória.

Quando a criança se infiltra num processo de reflexão, reavê lembranças em sua memória coletiva e interfere no momento presente porque é o resgate da história de seu mundo interno e externo. Esse instante de pensar sobre si e por si

representa a “apropriação e a reapropriação individual da própria formação” e, de acordo com Marília Claret Geraes Duran (2009, p. 22), isto é autoformação.

Na parceria com a literatura infantil, a formação desencadeia a colheita das experiências vividas pelo leitor que, possivelmente, poderá vir a alterar decisões no instante presente. A história de Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault, que tem como mote o ensino da obediência aos pais ilustra esse posicionamento. As consequências pelas quais a personagem da história perpassa é resultado de uma transgressão. As crianças leitoras dessa obra, ao internalizarem a desobediência aos pais como afronta poderão decidir por não repetir o mesmo ato. A opção escolhida seja ela, a correta ou não, projeta um aprendizado novo, adquirido por conta própria.

Com base em Clarice Lispector, o que importa na verdade é a satisfação de ter posse sobre o próprio poder de formação e ter a certeza de que cada um tem um motivo para viver e este motivo ocupará o espaço a ele destinado (ROCHA, 2011).

Partilha-se um mundo aonde a dependência do outro se configura como aspecto implícito ao fato de sermos humanos, e por isso, é pontual fortalecer o pressuposto da formação por representar um processo capaz de responder questões intrínsecas à personalidade humana e, a partir destas, fomentar a busca pela completude, seja como leitor, escritor, profissional, mesmo tendo certeza da impossibilidade de conquistá-la.

Na hipótese de que as crianças, partícipes da pesquisa, evidenciem em suas práticas leitoras a liberdade de consumir o que lhe faz bem, é eficaz conhecer com qual finalidade escolhem um material para ler. As respostas dadas pelos educandos foram delimitadas em três categorias: aprender, não sabe e nunca pega livros para ler.

É visível a opção por aprender. Imbricada nas respostas das doze crianças está o pensamento de projeções para o futuro. De uma busca infundável pela formação de si.

A discente Rosinha enfatizou: “Pra aprender mais, saber mais a ler, pra quando tiver algumas perguntas eu já responder. As que são difícil eu não respondo não”. A aluna Lóri disse: “Eu quero aprender a ler e saber se a história é alegre ou triste e legal”. A criança Macabéa respondeu: “Espero muita alegria, muitas aventuras e muitas coisas para eu aprender na escola e passar para outras amigas que não sabem ler”.

A generosidade nas justificativas das crianças supracitadas é latente. São falas poéticas geradoras de solidariedade. Delas pulsam uma sabedoria espetacular como a que foi abordada na *Historinha para ninar gigante*<sup>23</sup> de Nara Rúbia Ribeiro.

Um rei despótico  
Ordenou que fossem mortos  
Todos os pássaros do seu reino.  
Assim se cumpriu.

Daquele dia em diante  
O canto que nascia vinha das entranhas das pedras.  
Deu-se uma quebra no encantamento das coisas  
E dragões desembocaram do espaço.  
Parecia que o mundo inteiro findava.

O rei,  
Desobrigado de sonho,  
Fechou os seus olhos de esquecer de acordar.  
Então, as crianças se aliaram aos poetas  
E desenharam um poema  
De passarinhos ressuscitados.

Foi aí que pequeninas pedras  
Animaram-se a levitar.  
Pouco a pouco ganharam penas,  
Bico, asas, gorjeio de pássaro.

E as crianças descobriram  
Que pedrinhas coloridas são passarinhos disfarçados de chão.  
Segredo milenarmente guardado.  
Só o sabem as crianças e os poetas.

As alunas que tiveram suas respostas destacadas pensam em si e no outro. Da mesma forma que as crianças do texto acima se aliam aos poetas para ressuscitar os passarinhos, as entrevistadas se aliam a literatura para acelerar o domínio leitor daqueles que ainda não decifram as palavras, porém têm o direito de vivê-las nem que seja ouvindo.

É um estado de empatia que congrega o aprendido na vida cotidiana e difunde a possibilidade de contar histórias ao outro, na espera de que mergulhe num estado de graça e levite como as pedras que viraram pássaros.

---

<sup>23</sup> Texto retirado do blog: <[naraubiaribeiro.blogspot.com.br/2011/08/historinha-para-ninar-gigante.html](http://naraubiaribeiro.blogspot.com.br/2011/08/historinha-para-ninar-gigante.html)>. Acesso em 24 de março de 2014.

Falar sobre o que leu propicia experiência aos sujeitos que ainda engatinham frente à oportunidade de conviver/descobrir, sozinhos, o sentido das palavras. As crianças que relatam o que leram vivem momentos significativos que podem ser conclamados de instantes autoformativos. É inevitável a proposição de que o aprendizado por meio da literatura não esteja relacionado à formação humana e a autoformação.

Em comunhão com a ideia acima, Gaston Pineau (s/d) reitera que o sujeito não muda de fora para dentro, mas ao inverso. As mutações ocorrem no pensamento e na percepção que se tem das coisas, no decurso da vida. É como se o aprendiz viajasse e diante dos aprendizados adquiridos nos caminhos por onde passou, tivesse a alma revestida de coisas novas.

Os pequenos leitores definem uma intenção para a ação de ler. Isso formaliza a liberdade de escolha como princípio da autoformação. Ao retratar o investimento no aprendizado de si e do outro, galgam na abordagem de uma autoformação transpessoal como postula Galvani (2002). Discussões acerca dessa abordagem serão retomadas no quarto capítulo.

O mesmo questionamento foi direcionado à professora Helena. Esta elencou que a finalidade com a qual escolhe algo para ler se dá “geralmente pelo prazer que a leitura traz”. Sua fala propõe o prazer para si. Seria benéfico se os educandos fossem orientados para isso.

Sobre a experiência de ler para quem ainda não sabe, as respostas dadas pelos entrevistados pressupõem que o prazer em realizar esta atividade finda na ampliação da competência de ver o mundo com olhos puros, mas, obrigados a dialogar com a sociedade regida pelos adultos como se as crianças vivessem dentro de uma concha.

O cenário aponta que, para as crianças, partilhar saberes é criar condições para a formação humana de leitores plurais que sentem o mundo. Isso se situa na concepção da criança G.H. por asseverar que ao ler para a colega acha que “ela aprendeu mais”. Os colegas de classe e os irmãos foram classificados como os não-leitores favorecidos com essa prática.

A docente Helena responde com um “sim” ao questionamento sobre a ação de ler para quem não sabe. Não fala dos sentimentos advindos dessa experiência grandiosa que decifra o que ainda é oculto aos olhos de quem não domina a competência leitora.

O papel daquele que trabalha com educação é fomentar possibilidades de conhecer pertinentemente as coisas. Morin (2007) impele a importância de construção de saberes que remetam, ao sujeito aprendiz da vida, a consciência de que a vida acontece num espaço comum a todos, portanto, o verdadeiro conhecimento só ocorre quando é globalizado, complexo. Para o autor mencionado, o problema do ensino precisa ser repensado, há urgência de rever os efeitos causados pelo retalhamento dos saberes e a incapacidade de juntá-los, o homem precisa aprender a enfrentar as ambivalências e desigualdades, bem como, ser incentivado a contextualizar, aptidão inata no ser humano, e que cotidianamente está sendo desintegrada pelas vias escolares (MORIN, 2007).

No caso da leitura, esses aspectos se inter cruzam, pois por ser trabalhada de forma fragmentada na escola, impõe desrespeito à sua natureza fenomenológica de permitir a intervenção do leitor em sua realidade interna.

Se a leitura é processo, a ação docente deve intencionar a ultrapassagem da tendência epistemológica clássica que concebe o sujeito detentor de certezas. Morin (2010) reconhece este aspecto como desfavorecedor do conhecimento porque os saberes ocorrem de forma circular. Afirma que a mente humana é incapaz de acompanhar os avanços do conhecimento devido a velocidade imensurável com o qual percorrem.

A escola lócus da pesquisa ainda se submete a reproduzir modelos de ensino fragmentadores. A prevalência de projetos didáticos divididos em disciplinas responsáveis por pedaços de conteúdos é notória, desde a constituição do programa de ensino até a ação prática na sala de aula. A leitura é uma ação sintetizada à área da língua portuguesa e a literatura é assassinada por ser fadada à preparação profissional.

A literatura, vista como laboratório de aprendizagem da condição humana, precisa ser tomada como prospecto de formação humana porque o homem carece estudar na perspectiva produtivista e reconhecer que viver-junto singulariza um aprendizado sem fronteiras (MORIN, 2014).

Na Escola Estadual Celeiro do Saber, a estratégia de fazer para o outro aquilo que ele ainda não consegue realizar sozinho, representa uma prática pedagógica voltada à construção coletiva de saberes. Mas, é um modelo de docência assumido somente pelas crianças, com o intuito de mostrar à sociedade dos adultos que não gostam de viver encastelados em altas torres, querem mesmo é

pisar o chão da esfera terrestre que é redonda, mas que não foi desenhada assim, à toa.

A história humana, contada nos livros, é marcada por tropeços e insucessos, glórias e vitórias que se inter cruzam e produzem a história individual de cada um. O contato com portadores textuais que verticalizem ações com foco na construção autônoma de saberes pode se configurar num vagão de trem apto a conduzir os seres aos mais distantes lugares, mesmo sem que haja deslocamento físico. Como diz Morin (2007), o meio de unir é verticalizar a literatura como um religador de fronteiras. A proposição para acabar com a fragmentação é a arte literária porque ela é uma das expressões intelectuais humanas mais completas.

O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isto se verifica não apenas para as nações e povos, mas para os indivíduos. Assim como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações oriundas de todo o universo (MORIN, 2007, p. 67).

Correlacionando as intenções da literatura, enquanto agente possibilitador da formação humanística, como citado acima pelo referido autor, sua finalidade é expandir oportunidades de reação à homogeneização das práticas leitoras.

Ao ler, o educando “recebe ou consome informações oriundas de todo o universo” (MORIN, 2007, p. 67) e as interpreta conforme sua condição de aprendiz. Cada obra lida aspira à criação e recriação de manifestos acerca da temática nela descrita, são mitos e mistérios que instigam a verificação de uma nova descoberta das coisas, de si e do outro, para si e para o outro. Tais pressupostos tomam como base a literatura clariceana que articula a criação dos aprendizados com os estados da alma.

“A poesia, que faz parte da literatura e, ao mesmo tempo, é mais que a literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana” (MORIN, 2010, p. 45). Na poeticidade da vida a literatura contribuindo para a autoformação vive o nó dessa relação.

### **3 ABRINDO O BAÚ: A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA CLARICEANA PARA A FORMAÇÃO HUMANA DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DE GROSSOS**

O baú é um espaço místico que guarda segredos que podem ser revelados por qualquer um. Abri-lo significa a possibilidade de encontro com algo novo ou conhecido, mas esquecido. Para descerrá-lo, basta tomar posse da chave que destranca as travas que o cerram e embarcar na intimidade impalpável, vivificada no escuro que ilumina as incertezas ali residentes.

É uma busca nômade que deixa o ser humano à espreita, aberto à turbulência de fora, atento às vibrações imprevistas que estão a acontecer, quase pronto para o inesperado e fascinado com a esperança de descobrir inusitadas surpresas.

Esse fascínio intui esbarrar com as novidades secretas das obras infantis de Clarice Lispector. Um modelo de literatura que reluz uma marca traduzida num movimento que não se limita ao deslocamento, mas indica um modo intenso de habitar o universo e traçar cartografias humanas que se refazem em continuada mutação. Um jeito de viver que congrega pensamento, ação, linguagem e ideal, elementos que instauram a garantia de descobrir a si e impedem a certeza de verdades fixas, de identidades plenas e instala um meio caminho entre saber e não-saber.

A correlação entre a leitura e a escola neutraliza a existência de uma sem a outra, porque na sala de aula a mágica também acontece. É preciso revitalizar as chances de abertura dos baús que guardam as histórias de vida dos sujeitos sem apontar onde está a chave, apenas mediando o caminho com grãos pequeninos como os que levaram as crianças João e Maria, dos Irmãos Grimm, de volta à sua casa.

#### **3.1 ENTRE FADAS E GNOMOS HÁ UMA CLARICE NO MEIO DO CAMINHO**

Encontrar com Clarice Lispector revitalizou a essência humana investida neste trabalho. É interessante esboçar particularidades dessa escritora, sua vida e obra, de modo breve.

Clarice nasceu aos 10 de dezembro de 1920, na cidade ucraniana de Tchetelnik. Na tese *Clarice Lispector e o narrar-se*, Suzana de Sá Klôh (2009, p.

12) conta que “Clarice Lispector não nasceu Clarice. A menina nasceu Haia”. Imigrou para o Brasil em março de 1922, com dois meses de idade, junto ao seu pai, mãe e duas irmãs logo após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Sua infância foi marcada por mudanças como as de muitas crianças brasileiras, dentre tantas, a mudança do próprio nome para Clarice Lispector. Desde cedo, viveu sérias crises financeiras, migrou entre Maceió, Alagoas e Pernambuco, onde perdeu sua mãe quando tinha nove anos de idade (KLÔH, 2009).

Estudou em escolas da rede pública de ensino de Recife/Pernambuco. De acordo com o exemplar *Clarice Lispector*, organizado por Evelyn Rocha (2011), Clarice começou a escrever logo que aprendeu a ler na cidade de Recife. Aos nove anos de idade já estudava piano, hebraico e ídiche, língua falada pelos familiares judeus.

A arte cênica foi uma das primeiras inspirações de Clarice Lispector. O teatro serviu de fonte inspiradora para a escritura de uma peça em três atos, a qual intitulou *Pobre menina rica* (ROCHA, 2011). Segundo André Luís Gomes, autor do artigo *Clarice Lispector e o teatro*, publicado na revista *O Eixo e a Roda* (2003/2004), os originais desse manuscrito foram perdidos.

Na infância, Clarice escrevia histórias e enviava para uma página dedicada às composições infantis no *Diário de Pernambuco*. Nenhum de seus escritos jamais fora publicado, visto que o modo de escrever clariceano não dispunha de fatos e enredos, mas de sentimentos e sensações (ROCHA, 2011).

Aos doze anos de idade leu *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato, exemplar que pegou emprestado de uma amiga, filha do dono de uma livraria em Recife (ROCHA, 2011).

Em 1935, mudou-se para o Rio de Janeiro na companhia do pai e irmãs. Nas terras cariocas, Clarice estudou Direito e trabalhou como jornalista. Publicou em maio de 1940 um conto denominado *Triunfo*, no semanário “Pan” de Tasso da Silveira. Perdeu seu pai nesse período (ROCHA, 2011).

Casou, em 1943 com o diplomata Maury Gurgel Valente e, devido às inúmeras viagens do marido, morou em vários países. “Publica *Perto do coração selvagem*”, obra pioneira agraciada com “o prêmio Graça Aranha de melhor romance do ano anterior” (ROCHA, 2011, p. 186-187). Lançou um segundo livro em 1946, *O lustre*. Depois, em 1949, nasceu a obra *A cidade sitiada*.

Em 1959, logo após ter se separado do esposo, voltou ao Brasil com os dois filhos, Pedro e Paulo, e fixou moradia na cidade do Rio de Janeiro. Em convergência com Klôh (2009), nesse período Clarice Lispector passou novamente a sofrer dificuldades financeiras.

Mulher separada do marido, com dois filhos, não conseguia sobreviver apenas da pensão que recebia e dos direitos autorais de seus muitos e conhecidos livros, e foi obrigada a conseguir outras fontes de renda: por isso, realizava trabalhos na imprensa, compondo colunas femininas sob pseudônimos, entrevistando ou escrevendo crônicas (KLÔH, 2009, p. 13).

Conforme Rocha (2011, p.187), Clarice Lispector usou os seguintes pseudônimos: “Tereza Quadros” quando passou a assinar a página *Entre mulheres* do jornal *Comício*. “Helen Palmer” quando escreveu a coluna *Correio Feminino – Feira de Utilidades* para o *Correio da Manhã*.

Klôh (2009, p. 13) infere que a autora era considerada “uma pessoa muito discreta, reservada. Não gostava de dar entrevistas e, talvez, o lugar em que ela mais se encontra seja justamente sua ficção”. Por esse motivo, quase não há dados relativos à sua vida pessoal.

Em 1960, Clarice lançou a obra *Laços de família* a qual recebeu o prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, em 1961, ano em que publicou seu quarto romance: *A maçã no escuro*. O referido romance é condecorado com o título de melhor livro e recebeu o prêmio Carmem Dolores Barbosa. No ano de 1964, publicou os contos que compõem *A legião estrangeira* e o romance *A paixão segundo G.H.* (ROCHA, 2011).

Em 1967, assumiu a função de cronista no *Jornal do Brasil*. Surgiu nesse período o seu primeiro livro infantil, *O mistério do coelho pensante*. Em maio de 1968, a obra supradita é premiada com a Ordem do Calunga, prêmio concedido pela Campanha Nacional da Criança. Neste mesmo ano lançou *A mulher que matou os peixes*. No ano seguinte, publicou *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, obra agraciada com o Golfinho de Ouro do Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro (ROCHA, 2011).

O livro de contos *Felicidade clandestina* eclodiu em 1971. Dois anos depois lançou o romance *Água viva* e o livro de contos *A imitação da rosa*. Dois livros de contos, *A via crucis do corpo* e *Onde estivestes de noite*, e a obra literária infantil *A vida íntima de Laura* são publicados em 1974. No ano de 1975 lançou uma coletânea de crônicas intitulada *Visão do esplendor – impressões leves* e o livro de entrevistas ao qual denominou *De corpo inteiro*. Seu último livro, *A hora da estrela*, foi lançado em 1977. Em dezembro do ano supracitado, Clarice Lispector morreu, vítima de câncer (ROCHA, 2011).

De acordo com Rocha (2011, p. 189) “no mesmo mês, seu filho, Paulo Gurgel, doa ao arquivo da fundação Casa de Rui Barbosa, documentos manuscritos e datilografados, contendo, inclusive, a correspondência pessoal da autora”. Em 1978, o romance *Um sopro de vida*, o livro infantil *Quase de verdade* e a coletânea de crônicas *Para não esquecer* são publicados. *A hora da estrela* recebeu o prêmio Jabuti de melhor romance. No ano de 1979 é lançada a obra *A bela e a fera*. Em 1984, uma coleção das crônicas escritas por Clarice Lispector para o Jornal do Brasil é publicada sob o título de *A descoberta do mundo* (ROCHA, 2011).

O modo de escrever clariceano atraiu a atenção dos críticos literários e leitores desde a escrita de seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem*. Klôh (2009) referenda que os críticos não compreendiam suas escrituras como uma renovação para a literatura brasileira e mundial.

Fonseca (2007a) afirma que falar de Clarice Lispector exige abertura ao diálogo, visto que tudo o que é dito suscita uma nova pergunta. Sobre as obras clariceanas, o referido autor diz:

Sua obra é uma grande interrogação sobre os mistérios do homem, da vida, do mundo, da linguagem, da existência. Explicá-la pode empobrecê-la. Defini-la pode matá-la. Ela mesma refere-se a isso em *Água viva* quando diz: “Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais” (FONSECA, 2007a, p. 13)

O jeito de escrever de Clarice Lispector se afasta do que deseja ser entendido ou daquilo que depende de explicações porque suas escrituras são tecidas de sentimentos que dominam o homem e não de meras palavras. É uma

combinação surpreendente de vocábulos que denotam uma exuberância verbal repleta da coisa que pulsa internamente.

“Nessa literatura, as coisas acontecem de dentro para fora, se fazem do interior para o exterior. É por isso que o homem precisa se enovelar consigo mesmo para redescobrir em si os contornos do universo e os abismos da existência” (FONSECA, 2007a, p. 14). O postulado moriniano que trata sobre a importância do encontro do homem com ele mesmo, por meio do mergulho em si, corrobora a perspectiva literária de Clarice Lispector.

A estratégia de utilizar a arte literária como pressuposto para o autoconhecimento sempre foi a marca principal evidenciada nas obras de Clarice. O autoconhecimento fomenta a construção da identidade, a autonomia, a liberdade e o diálogo, princípios da autoformação que possibilitam revisar conceitos preestabelecidos e transferem o aprendiz para um novo universo literário: o “mundo impossível”. O mundo de dentro do sujeito.

Descobrir isso relativiza a relação do leitor com as obras literárias infantis de Clarice Lispector. Seu legado permeia a busca pela magia de ser e de viver imbricada nas histórias que escrevera para crianças. Retratos da vida que têm a capacidade de preencher a ignorância humana, independentemente da idade que possuía.

### 3.2 UM BAÚ REPLETO DE SABERES: Mergulhos na sabedoria poética da literatura clariceana

Em *A educação e o significado da vida*, Jiddu Krishnamurti (1993, p. 15) assegura que “o homem ignorante não é o sem instrução, mas aquele que não conhece a si mesmo”. Pensar por essa vertente encaminha a reflexão de “quem sou eu? nesse mundo repleto de substâncias transversais.

Na crônica *Se eu fosse eu*, Clarice Lispector (1984, p. 162) sugere um mergulho em si e reflete que essa ação pode “representar o nosso maior perigo de viver”. Em *O que eu queria ter sido*, a autora esboça o desejo e a necessidade de agir por si, para si e para os outros (LISPECTOR, 1984, p. 154-155).

Essa projeção aponta que a tentativa de elucidar as inquietações humanas representa uma correria iniciada desde o momento em que a essência da vida adentra o coração humano e, ao que parece, o que alimenta a continuidade da

busca é a consciência da impossibilidade de chegada à reta final. Para Krishnamurti (1993) este é um aspecto padronizador do homem.

Um ser que pouco reflete, medíocre, sem sentimento de revolta, que tem medo, que não está integrado, que não conhece o significado da vida e sequer se conhece é responsável pelas tragédias recorrentes no horizonte societário atual.

Tais pressupostos foram observados nos alunos da Escola Estadual Celeiro do Saber/Grossos que contribuíram com essa dissertação, a partir das entrevistas realizadas. As crônicas citadas se associam às falas dos educandos de Grossos que, mesmo estando envolvidos em situações dogmáticas, esboçam, por meio de suas palavras, a ânsia de libertarem-se disso. O que lhes falta, talvez seja aprenderem a sentir o pensamento.

As relações dialógicas existentes entre um sujeito e outro se limitam à reprodução mecânica do que lhes é ensinado ou permitido. O conformismo assentado nutre a desesperança temida por Freire (1996) e reduz a capacidade criadora de se tornarem seres de poder sob a própria vida. Aspecto que pode ser veiculado por meio do contato com a literatura.

O legado humano necessita perceber as diferentes nuances da realidade presentes nos elementos que compõem a cultura das humanidades: a linguagem, a literatura, o romance, o filme, o teatro, a música, a poesia, a escultura, a pintura. (MORIN, 2010).

Morin (2010, p. 48) compreende cultura como “preparação para a vida”. Esse enfoque é dádiva corrente nos escritos de Clarice Lispector que deliberam a descoberta de si como caminho para o homem sentir-se e conceber-se humano, conseqüentemente, aprender a viver.

Falar sobre a literatura clariceana imbui uma posição de enfrentamento ao eu. Em artigo denominado *Clarice Lispector: o rio que deságua na fonte*, Fonseca (2007b, p. 13) revela que

Compreender a condição humana era extremamente forte na obra de Clarice Lispector. É o homem que está no centro das atenções das interrogações clariceanas, esse ser tão estudado e tão pouco conhecido que a escritora, por meio da escrita, obriga a se reconstruir para reencontrar em si mesmo “o humano do homem”, o coração que, com dor e sofrimento, se aprofunda em si próprio: o ser dentro do ser.

É um processo de autoformação que oculta a linearidade dos conhecimentos e permite viver o drama de se descobrir por meio das palavras, de experienciar o mesmo susto do prazer que os personagens da obra clariceana *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* sentiram (LISPECTOR, 1998c).

Sandra Vivacqua Von Tiesenhausen (2007) escreveu no artigo *A polifonia das vozes infantis* que Clarice não escrevia para o benefício intelectual, mas para o proveito lúdico. A autora supracitada enfatiza que Clarice Lispector iniciou a experiência de escrever obras de literatura infantil logo após a experiência com a maternidade. Para Fonseca (2009) a escritora redigiu as obras infantis para atender ao pedido de seus filhos Paulo e Pedro, quando ainda eram pequenos.

As obras literárias infantis clariceanas mantêm o mesmo itinerário dialógico que as endereçadas ao público adulto. Esboçam a presença animal no plano da vivência humana, enfatizam a função poética da palavra e seu efeito comunicativo, fomentam a participação do leitor incitando-o à crítica e o descortínio do silêncio, imbuem a experiência com situações de ansiedade e de temor. Tiesenhausen (2007, p. 122) menciona que

O diferencial dos textos infantis de Clarice é que sua estilística não aceita a mecânica identificação do pequeno leitor com um animalzinho de estimação, aquele modelo de personagem sentimental dos livrinhos de leitura escolar que valorizam uma falaciosa garantia de ser aceito e amado desde que se conforme com as regras de segurança e estabilidade do mundo adulto.

Fonseca (2007a) reforça que as tramas literárias de Clarice não seguem uma ordem cronológica de acontecimentos. Por não serem formatadas linearmente transportam o leitor para o seu íntimo, o mundo dentro de si, o cosmos, o infinito.

O teor dos textos clariceanos está atento à condição humana e evocam aspectos relativos ao nascimento e à morte, amor e desejo, olhar o que não é mostrado e escutar o que não foi dito. Tudo com o intuito de expandir o grito silencioso que sufoca o homem em sua trajetória terrena.

Romances, contos, crônicas e textos jornalísticos são circundados de uma tonalidade secreta que buscam retratar a ação mais sutil e indecifrável existente no modo de ser dos sujeitos. É isso que compõe a obra de Clarice Lispector. São

literaturas que transitam entre a ficção e a poesia destinadas aos que possuem a capacidade de ver com os olhos da “alma já formada” (LISPECTOR, 1998, 1998f p. 2). Essa expressão coletada da obra clariceana *A paixão segundo G.H.*, sugere que o homem não depende somente da teoria para se entender. Mais do que isso, necessita viver experimentos que culminarão em um processo de limpeza interior multiplicador das razões de viver, sentir e amar.

Por seus escritos, Clarice pretende a invasão do pensamento na procura pelo que está por trás dele, uma busca incessante por respostas que satisfaçam o âmagô, assim como dito por Ailton Fonseca (2007a, p. 14) tudo “é um mistério e uma pergunta”. Para o autor, as produções de Clarice Lispector são uma incógnita, uma pergunta constante que não almeja o encontro com a resposta porque se alimenta do sentido da busca. É isto que certifica a maneira diferente e misteriosa com que ela escreve.

A literatura clariceana não tem idade. Considera primordial que o homem tenha domínio do conhecimento de si, pois o autoconhecimento assegura o caminho que o conduz a enfrentar os problemas de seu tempo. Trata-se de escrituras de uma mulher que não indicava o caminho a percorrer; sua máxima se resumia em fornecer uma cultura que favorecia reunir os saberes pertinentes à vida humana.

Ao escrever, Clarice Lispector deixava latente a necessidade de constituição de ideias que, progressivamente, vão se configurando como ideais ao sujeito em formação. Não se trata de uma moldagem feita pelo outro, mas de um processo *auto* que respeita a essência do sentido do referido prefixo que significa *por si*. Um processo de itinerância humana que pode ser denominado autoformação.

Clarice amava os animais. Segundo Ailton Fonseca (2009, p. 10), “sua obra inteira é povoada por bichos”. Ao retratá-los, a autora se utiliza da figura animal para destacar a condição de animalidade que existe dentro dos seres humanos. As obras infantis clariceanas são prospectos disso.

“Clarice não é uma escritora hermética ou difícil. [...] O que em seus textos causa estranheza é a sintaxe, a serviço de figuras tais como paradoxos, oximoros, antíteses, núcleos metafóricos, repetições” (SÁ, 2007, p. 127).

É fundamental acrescentar que os imperfeitos do indicativo, os sinais de pontuação que começam as histórias ou desaparecem no final dos contos de Clarice Lispector representam um jogo de pensar. Uma metáfora que desnivela a língua

materna e somente cria sentido aos olhos de quem lê abraçado com a poética da vida.

No texto *Somos seres úmidos e salgados: Clarice Lispector*, Olga de Sá (2007) revela que para Clarice nenhuma das artes possibilitava entender o ser tanto quanto a escrita. Escrever foi uma forma que ela encontrou para expressar o que pensava sobre o mundo e isso a colocava à beira do abismo do ser. Escrevendo era possível esvaziar-se, desnudar-se, perceber-se e descrever o som e a vida que há no silêncio das palavras.

Sá (2007, p. 131) ressalta que, para Clarice, escrever “é procurar”. A possibilidade de encontro com a coisa procurada está dentro de cada homem, de cada personagem que encena os ideais literários de Clarice Lispector. Duas obras desta escritora serão apresentadas a seguir.

### 3.3 UM ENCONTRO COM O CONTO E A FADA: A varinha de condão da literatura clariceana

Sedução é algo que pode vir a acontecer por meio da palavra. A palavra é o material didático mais antigo e sofisticado, por isso, sopro com esmero a que almeja voar da minha boca e viver no mundo de fora. Também cuido caprichosamente das que preferem não ser recitadas porque como diz Ítalo Calvino, no conto *Um general na biblioteca* (2001), os grandes relatos são aqueles que a gente não confessa. É uma espécie de silêncio ressonante como o das crianças da *Historinha para ninar gigante*, contada no capítulo anterior que fizeram renascer vida de pedras.

Esse preâmbulo enfatiza a composição de um mundo construído no silêncio, por pessoas anônimas, mas dotadas da capacidade de brigar para evitar o retorno ao que já foram, ao barro, como diz Octávio Paz (1984).

O anonimato das crianças da poesia que enfrentaram silenciosamente o rei, bem como, das que participaram da pesquisa, é semelhante ao que acontece com as personagens de Clarice Lispector: Laura e Joãozinho, personagens das obras *A vida íntima de Laura* e *O mistério do coelho pensante*, respectivamente.

As duas obras foram escolhidas para compor o cenário dessa dissertação devido a abordarem aspectos que escapam ao raciocínio humano e educam para o discernimento pessoal. São literaturas que conduzem a enveredar por caminhos

movediços, percorrer lugares obscuros, deslumbrar-se com as pulsações resultantes dos conflitos entre a realidade e a ficção.

Nesses contos infantis, a autora apresenta sua visão multifacetada das coisas quando a imprime no papel. Permite que quem a leia tenha interpretações plurais e utilize o lido como caminho para a escolha da jornada de vida pessoal. As sabedorias que habitam nas obras infantis supraditas despertam para a experiência de viver a aventura do desconhecido que cada ser humano traz dentro de si.

A obra *A vida íntima de Laura* é a primeira a ser apresentada por ser esta a representante do meu fascínio pela literatura infantil. Na sequência estão esboçadas as especificidades da história *O mistério do coelho pensante*.

### **3.3.1 A vida íntima de Laura**

A sensação de intimismo se constata na tessitura da obra literária infantil *A vida íntima de Laura*. Por meio dela, Clarice esclarece que o desenvolvimento da consciência revela-se na vida íntima, visto considerar ser possível fazer “da descoberta do cotidiano uma aventura possível” (SÁ, 1979, p. 26).

A história acontece no quintal de uma casa em que a autora ratifica que conhece. Descreve a galinha Laura, protagonista da história, e outras aves que vivem no mesmo espaço, dentre elas, o galo Luís, marido da protagonista, ao qual considera a relação entre o casal como estável (LISPECTOR, 1999b).

É com a definição de vida íntima que Clarice Lispector inicia a contação deste intrigante conto, o terceiro de uma série infantil que ela escreveu e que fora editado pela primeira vez pela José Olympio Editora, em 1974.

Na trama, a escritora instaura uma linguagem simples, intertextual, metalinguística e tematiza o indizível, características próprias do modo de escrita lispectoriano. Propõe um diálogo entre o sujeito e o texto, entre o universo da galinha e a vida íntima do leitor, conferindo assim uma relação intrínseca entre a criança, o adulto, o animal e o gênero literário. As vozes do texto dialogam com as vozes não ditas do leitor, proporcionando um envolvimento do ser com ele mesmo. É essa escritura que, ao enovelar o leitor com ele mesmo, estimula a formação humanística da criança e abre portas para a autoformação, tendo em vista que o leitor se coloca em busca de novas aprendizagens e saberes complementares as suas questões existenciais ou formação.

“Vou logo explicando o que quer dizer “vida íntima”. É assim: vida íntima quer dizer que a gente não deve contar a todo mundo o que se passa na casa da gente. São coisas que não se dizem a qualquer pessoa” (LISPECTOR, 1999b, s/p). As palavras iniciais de Clarice Lispector estimulam a guardar aquilo que cada sujeito possui: uma subjetividade própria, secreta, e que, por vezes, não se revela a ninguém. Ela encoraja a criança a assumir e respeitar sua vida, a guardar para si os fatos pessoais, fatos que conferem identidade e poder exatamente por não serem desvelados.

De forma intertextual, Clarice deixa transparecer a existência de uma relação entre ela e a protagonista, conforme espelhado no trecho: “É uma galinha muito da simples. Peço a você o favor de gostar logo de Laura porque ela é a galinha mais simpática que já vi” (LISPECTOR, 1999b, s/p).

Ao descrever fisicamente a galinha são retratados, de modo cauteloso, aspectos contraditórios aos padrões de beleza exigidos pela sociedade e condizentes com os que sempre acompanham os personagens das histórias infantis, rompendo com paradigmas excludentes incutidos na mente humana.

Ao desvelar as características da personagem, observa-se a preocupação em fazer com o leitor não se sinta decepcionado com a ausência de beleza em Laura, quando Clarice Lispector, enfaticamente, a define como “simpática” (LISPECTOR, 1999b, s/p). Para a autora, os aspectos exteriores da beleza são menos relevantes do que os aspectos íntimos de um ser, seus valores, sua subjetividade. O painel pintado por Clarice desconsidera a divisão do sujeito em suas características físicas, morais e intelectuais.

É interessante verificar que a autora supracitada cuida para que o leitor não desista de continuar a ler a história, ao quebrar o paradigma de perfeição física tão usual na literatura infantil. Com isso, ela pressiona enxergar a beleza interior, aquela que vem de dentro. De modo peculiar, as crianças passam a pensar sobre si, o que sabem, por que sabem e aos modos de saber na relação entre as pessoas, caso esta seja constituída de afeto, solidariedade e curiosidade. Por meio da história, situaram-se num processo dinâmico, repleto de incertezas, que sugeriu a aventura de buscar outras possibilidades favorecidas no encontro com os outros.

Conforme Gaston Pineau, no artigo *A autoformação no decurso da vida*, este é o momento em que, na condição de leitores, as crianças têm em mãos o poder de

tornarem-se sujeitos da história, ou seja, autonomizarem-se, assumirem a autoformação formando-se humanamente.

A coragem de trazer à tona o relato de uma história em que a personagem desagrada aos olhos, mas o chamamento de que isso não é o mais importante, já que Clarice evidencia que “o que vale mesmo é ser bonito por dentro” (LISPECTOR, 1999b, s/p) é notável. A escritura de Clarice imbui o leitor a refletir sobre as qualidades e valores capazes de humanizar o homem e sobre a própria condição humana, enquanto pessoa dotada de imperfeições que não revela, mas que transporta para o descortinamento do mistério existente sob a vida cotidiana.

A sequência da narrativa conduz a descobrir que Laura é um ser que tem muita vida interior como um ovo, considerado o mistério da existência, e assim, compreender que a personagem principal do texto é uma galinha de pescoço feio dotada de beleza por dentro. Isso estimula a imaginação criativa da criança a pensar e perceber o belo intrínseco às coisas. A beleza como algo além do conceito.

A protagonista da narrativa promove o resgate de sensações de alegria e tristeza, orgulho e simplicidade, medo e coragem. Os castelos de Laura não são estruturas arquitetônicas de cimento e aço, mas um tesouro oculto de sentidos e saberes que encaminham às formas de viver com o próximo.

*A vida íntima de Laura* é uma história que possibilita ter em mãos o poder de se tornar sujeito da história. O convite para participar da narrativa por meio de uma situação de encantamento veiculado pela autora é feito de forma carinhosa e permite palpitar sobre quem seria a personagem do texto (LISPECTOR, 1999b).

Interessante mencionar que a perspectiva do erro na visão clariceana corresponde à tentativa de acerto. Na história da galinha, isso é evidente quando Clarice dá a chance de sugerir três vezes quem é Laura, sem ameaças ou punições, caso as expectativas/sugestões estejam equivocadas.

Em todos os momentos do conto, o leitor sente-se como se fizesse parte dele, principalmente quando a autora promete dar beijo na testa caso acerte a resposta sobre quem é Laura. Essa ação não é uma réplica das recompensas comuns nas práticas docentes, e sim, um desafio que funciona como incentivo à continuidade da leitura, visto que nomear a galinha com nome de gente foi uma estratégia poética utilizada por Clarice para expressar a não separabilidade entre o animal e o humano.

Nesta narrativa, Clarice Lispector não teme a descrição física e intelectual da galinha e expõe que Laura além de feia é burra! Ao adjetivá-la desse modo, a autora reafirma que a galinha é assim porque não pensa certo. Morin (2007) define o pensamento como sendo a teia que atrela um ao outro. Como Laura não associa o pensamento ao conhecimento que possui das coisas, suas relações com o outro ficam comprometidas. Aqui, a questão central apresenta a tônica do monólogo interior que, segundo Sá (1979), revela-se por meio do poder do pensamento. Se para Morin (2007) pensar é dialogar, para Laura pensar se resumia à incerteza, ao medo do desconhecido. Laura pensava errado porque não pensava de acordo com a lógica humana. Ela inseria a incerteza em seu pensar, por isso poderia ser considerada burra.

Refletir sobre as relações com os sujeitos aos quais se convive, aclamar as potencialidades e, ao mesmo tempo, focalizar as diferenças e similaridades neles existentes, comunga com o mesmo que Laura faz no decurso da narrativa.

Impressiona o modo como Clarice retrata as diferenças e capacidades dos personagens. O cacarejar de Laura reflete um pedido de aceite mesmo sendo ela dotada de defeitos dizíveis e visíveis. Esse pedido se configura como uma marca elementar na esfera social contemporânea sublinhada pelo pouco respeito às diferenças e individualidades.

Ao revelar a ausência de sentimentos de Laura, Clarice expõe a fragilidade da mente humana que, embora dotada da condição de amar, não faz desse sentimento o alimento da alma, comparando-a com “uma caixa de sapatos” (LISPECTOR, 1999b, s/d).

A escassez de sentimentos que circunda a vida da personagem é a causadora da “fome” que a galinha sente o dia inteiro. Segundo Clarice, ela está sempre em busca de algo que a preencha. Laura tem fome de ser vista, valorizada e amada, assim como os seres humanos têm a necessidade do outro para preencher o viver.

A busca incessante por algo que sacie a fome sentida culmina no fato de que o homem sente fome de si e, como apontado por Todorov (1996), possui uma natureza humana que precisa ser alimentada para poder sentir que “é” e “existe”. Assim como Laura, todo sujeito necessita do olhar do outro para se sentir vivo e certificar que pertence ao inexplicável.

Esta obra literária infantil representa um hiato mediando às estações da vida faminta por encontrar respostas para as perguntas, no entanto, quando se efetiva a aproximação das respostas, mais perguntas surgem. A procura pela essência da alma é um mergulho anônimo do eu no outro que instaura a dimensão do desconhecido rumo a uma nova e imprevisível direção. Isso se retrata na fome que reveste os segredos escondidos nos castelos de Laura que não consegue se desnudar.

Aceitar que preciso do outro pelo outro, evidencia sabiamente a necessidade da perpetuação da espécie humana. É como a chegada de um ovo que se configura como motivo de orgulho e de garantia de retorno à vida. É como se renascesse cada vez que algo novo surge no viver. Daí o cuidado e atenção especial para que isso, repentinamente, não seja roubado.

Clarice Lispector aponta o desejo de comunicação entre ela e Laura. Mesmo sabendo da fragilidade intelectual que acometia a personagem, ela acreditava que teria algo a lhe ensinar. Para Paulo Freire (1996), o ser humano está em constante formação, portanto, a situação da galinha Laura reforça a condição de incompletude de todos os sujeitos bem como a disponibilidade humana de contribuir com o outro.

Como dito pela própria Clarice, Laura já sabia inúmeras coisas das quais gostaria de aprender. Uma delas era o medo da morte. A vida é como um espetáculo de corda bamba em que o artista lança-se sobre o fio como se de um lado estivesse a existência e do outro a morte. Essa situação foi revelada na escola, campo da investigação, quando no decorrer das atividades os sujeitos, sejam eles professores, alunos e funcionários, demonstram que sentem medo de não saber e, por isso, ficam acuados, com medo de serem engolidos por uma sociedade repleta de padrões. A consciência da morte funda o drama da existência humana, cria a cultura e o significado de viver.

Esse medo também acompanhava Laura e, talvez, fosse um dos seus segredos íntimos. Ao ser ameaçada de ser comida ao “molho pardo”, a galinha ficava receosa, porém, expressava gratidão por ter sido mantida viva pela sua dona, de forma poética “é muito melhor morrer sendo útil e gostosa para uma gente que sempre me tratou bem” (LISPECTOR, 1999b, s/p).

A galinha Laura acreditava na bondade humana mesmo considerando os homens “complicados por dentro” (LISPECTOR, 1999b, s/p). Essa complicação se refere aos maus hábitos humanos, dentre eles, os de não serem tão verdadeiros e

não merecerem crédito por estarem sempre na disputa pelo poder que é um artifício transportador do sujeito para esferas diversas. Corresponde também a complexidade humana, pois cada um é um ser terreno, vítima de uma sociedade que não prepara para a concentração, mas para a distração. Há também uma relação com a condição de incompletude que atrela o homem à busca constante de descobrir a si para entender o outro.

A galinha Laura orgulhava-se em ser útil, mas a habilidade de por ovos a obrigava a conviver com estranhos, fator causador de insegurança que não significava a negação de novas relações, pois sabia respeitar os limites de convivência. Assim, como os homens, Laura parecia reconhecer a necessidade de perpetuação da espécie.

Outro aspecto inerente às coisas que a protagonista sabia é que todos têm amigos imaginários que visitam no meio do dia ou da noite. No desfecho da história, Laura sente-se protegida pelo aparecimento do E.T. Xext, personagem que também se apresenta na narrativa lispectoriana *A via crucis do corpo* (LISPECTOR, 1998d). Como qualquer criança ou ser humano, a galinha tinha um mundo imaginário iluminado por seres noturnos. A intencionalidade de inserção de um ser fictício desconstrói a obviedade dos fatos, possibilita a análise da vida de Laura e a misteriosa e inusitada existência humana.

Um ser criado pela fantasia que acompanha o sujeito nos momentos de enfática alegria ou de larga sofreguidão. Escuta os gritos silenciosos ecoados na mente e compactua, sem direito de escolha, com a mais correta ou absurda decisão tomada. Reside dentro da alma e desconhece a razão e a emoção, mas complementa o vazio que abstrai os falsos ou verdadeiros sentimentos que inundam o âmago.

Um fantasma invisível que trafega nas brechas escuras do coração é, por vezes, amigo e outras vezes inimigo, cúmplice de todo o viver. Um estrangeiro que chega, mexe com o homem, ensina a ver o outro com outros olhos, mas foge, deixando-o sozinho, remando em busca de um oceano que lhe salve da ilha onde está e conduza a aportar num espaço onde a vida esteja em efervescência.

As polaridades apresentadas na história de Laura, dentre elas, segredo x revelação, beleza x feiura, intelectualidade x pensamento, verdade x mistério, concretiza o ser enquanto sujeito em formação. O cenário da história contribui para

que siga analisando o *eu* e, do resultado da avaliação feita, sejam tecidas novas formas de pensar as atitudes que definem o caráter.

É pertinente enfatizar que a criança está submersa nessa história tanto quanto a personagem. Assim como Laura, os castelos secretos têm chaves que estão sob o poder de espíritos que trafegam no mais íntimo do ser. São chaves que guardam o que é secreto e não pode ser revelado porque o segredo garante o papel de tutor da vida. Contar segredos é o mesmo que contar o que é importante para si. É se tornar transparente e, se isso vier a acontecer, é o mesmo que deixar de existir.

Laura era linda por dentro. Quebrou a casca do próprio ovo de dentro para fora e estava a lutar pela saciedade da fome de entender a si que lhe atormentava. Queria aprender, queria ensinar! Isso figura em cada sujeito leitor deste texto que já conseguiu quebrar a própria casca, mas ainda continua preso nas amarras que a vida preparou.

### **3.3.2 O mistério do coelho pensante**

A obra *O mistério do coelho pensante* é uma coleção de palavras repletas de imagens, movimentos, cores, ideologias, vozes e silêncios. Escrito em 1967, é o livro pioneiro na literatura infantil clariceana, redigido para atender ao pedido de Paulo, filho da autora, dono do coelho Joãozinho que fugia diariamente de sua gaiola e sempre retornava (SIQUEIRA, 2009). Sua trama não desvenda os mistérios de um coelho e o seu pensamento acerca dos problemas da vida, problemas mais que humanos relatados na forma de uma história para criança.

Ao narrar a história, Clarice o faz de modo sincero e afetivo porque está escrevendo para alguém que conhece e intui desdobrar o faz-de-conta numa experiência real, por isso, *O mistério do coelho pensante* e suas outras obras infantis soam como um abraço aconchegante com tom maternal em seus leitores/crianças.

Na dedicatória do livro, Clarice Lispector alerta sobre a necessidade do diálogo entre a criança e seus familiares após a leitura do conto. Para Freire (1996) abrir-se ao diálogo é uma forma de enfrentar a vida e seus desafios e isso deve fazer parte da prática educativa que não é somente responsabilidade dos professores nas escolas, e sim, de todos os sujeitos sociais que, de um modo ou de outro, assumem a postura docente em algum momento da vida.

Flávia Alves Figueirêdo Souza, no artigo *A força de um pensamento ou uma leitura de o mistério do coelho pensante, de Clarice Lispector* (2012, p. 291), enuncia que a escritura clariceana é repleta de “uma atmosfera carinhosa” e suscita uma aproximação afetiva entre a escritora e o leitor como se estivesse sendo “contada ao pé do ouvido”. Isso é notório também na obra *A vida íntima de Laura* quando Clarice afere a possibilidade de beijar a testa do leitor caso adivinhe quem é a galinha, e no conto do coelho, quando a presença da narradora se vivifica por meio do diálogo que trava com o personagem.

*O mistério do coelho pensante* é a história de um coelho branco, gordo e cheio de ideias, de nome Joãozinho. Na trama, o coelho foge da gaiola aonde mora, inicialmente, quando sente fome, no entanto, toma gosto pelas fugidas que dá e passa a praticar a ação continuamente.

O começo do conto é elaborado de modo a cogitar o pensamento de quem lê, de forma concomitante, ao personagem Paulo. A escritora expõe que o que acontece com Joãozinho, nome dado ao coelho fujão, é algo inimaginável: ele tem ideias que são pensadas pelo nariz (LISPECTOR, 1999a). Tudo acontece como se ele sentisse as ideias; como se o pensamento fosse estimulado e o conhecimento fosse adquirido por meio do sentir.

É interessante o modo com que Clarice atenta para a possibilidade de existência de traços da personalidade humana num animal, assim como percebe traços animais no ser humano. A escritora demonstra ter a consciência de que a textualidade impressa exige a troca de ideias, uma vez que, ler nas entrelinhas é algo que requer treino, mergulho e invasão em si, e isso não se aprende na escola, mas no decurso da vida. Originar a participação do outro no processo leitor comunga com o princípio de que o ato de aprender se formaliza na coletividade, na troca de experiências.

Olga Borelli (1981, p. 55) menciona que Clarice adorava animais. “Seu afeto pelos animais era enorme: amava-os, como dizia, porque não lhe pediam nenhuma lógica”. A ausência da lógica a qual Clarice se referia está aparente na história do coelho. Ninguém precisa acreditar na trama, nem entender a moral da história, basta apenas alimentar a imaginação e viver a magia de não compreender o experimentado pelo coelho e pelo seu dono, por meio da ludicidade instaurada nessa escritura literária.

Clarice afirma que a história do coelho é uma conversa íntima. Íntima porque fala da vida, dos afetos, dos segredos que tecem uma existência. Assim também é na história da galinha Laura. Para Edgar Morin (2007), significa dizer que todos têm segredos e isso é inevitável porque cada ser tem particularidades imensuráveis guardadas num álbum interior.

Diferente dos outros personagens-animais, o cachorro Ulisses de *Quase de verdade* e a galinha Laura de *A vida íntima de Laura*, o coelho Joãozinho, protagonista da obra *O mistério do coelho pensante* “nunca disse uma só palavra na vida” (LISPECTOR, 1999a, s/p), no entanto, é um personagem que pertence a este mundo, visto que os dramas vividos se assemelham aos dos seres humanos.

A escritora deixa evidente a intenção de gerar inquietações quando afirma que o coelho pensava coisas maravilhosas e isso lhe ocasionava sensações de alegria e encantamento, mas também dava muito trabalho, como exposto no seguinte recorte do conto:

Coelho tem muita dificuldade de pensar, porque ninguém acredita que ele pense. E ninguém espera que ele pense. Tanto que a natureza do coelho até já se habituou a não pensar. E hoje eles estão conformados e felizes. A natureza deles é muito satisfeita: contanto que sejam amados, eles não se incomodam de ser burrinhos (LISPECTOR, 1999a, s/p).

O objetivo de Clarice era despertar, no leitor, o olhar para si. Para dentro. Ela não falava do coelho, mas do próprio sujeito, aprendiz da vida, submetido a pensar com regulações. O chamamento da autora elege como fator principal o conformismo gerado pela crença de que a criança sabe menos e precisa ser ensinada a pensar em conformidade com o pensamento dos adultos.

Na verdade, quem está preso na grade é o homem. O coelho é usado como uma metáfora para incentivar a possibilidade de descobrir virtudes inatas na natureza humana. Por esta obra, a riqueza de pensar livremente é a mola propulsora da fuga. A ideia do coelho Joãozinho era “fugir da casinhola todas as vezes que não houvesse comida na casinhola” (LISPECTOR, 1999a, s/p). Portanto, é preciso correr o risco de fugir sempre que tiver necessidade de se encontrar.

Ficção e realidade se entrelaçam na fala da narradora quando afirma que “esta história é uma história real” (LISPECTOR, 1999a, s/p). Ela conta peculiaridades surpreendentes como é o fato de o coelho compreender o mundo pelo cheiro. Esse é um dos mistérios que circunda o viver. Só se conhece o cheiro das coisas quando é possível experimentá-las.

Na história, o interior e o exterior estão interligados e isso dá ao conto um “caráter *“esfingético”*” (SIQUEIRA, 2009, p. 10), ou seja, enigmático e misterioso. O mistério de pensar com o nariz se associa ao pensar com os sentidos, capacidade inata do ser humano. Em inúmeras ocasiões, a autora retrata o movimento articulado do nariz do coelho Joãozinho como um instante de pensar e descobrir algo.

É que ele pensava essas algumas ideias com o nariz dele. O jeito de pensar as idéias dele era mexendo bem depressa o nariz. Tanto franzia e desfranzia o nariz que o nariz vivia cor-de-rosa. Quem olhasse podia achar que pensava sem parar. Não é verdade. Só o nariz dele é que era rápido, a cabeça não. E para conseguir cheirar uma só ideia, precisava franzir quinze mil vezes o nariz.

[...]

um dia o nariz de Joãozinho conseguiu farejar uma coisa tão maravilhosa que ele ficou bobo. De pura alegria, seu coração bateu tão depressa como se ele tivesse engolido muitas borboletas. Joãozinho disse para ele mesmo:

— Puxa, eu não passo de um coelho branco, mas acabo de cheirar uma idéia tão boa que até parece idéia de menino!

[...]

Joãozinho começou então a trabalhar nessa idéia. E para isso precisou mexer tanto o nariz que dessa vez o nariz ficou quase vermelho (LISPECTOR, 1999a, s/p).

Clarice descreve a gaiola onde Joãozinho morava e elabora um questionamento sobre o desconhecimento de como o coelho conseguia a façanha de escapar dela.

A casinhola tinha grades muito estreitas, e Joãozinho, além de branco, era gordo. É claro que não podia passar pelas grades. O único modo de se abrir a casinhola era levantando o tampo. E o tampo, Paulo, era de ferro pesado, só gente é que sabia levantar (LISPECTOR, 1999a, s/p)

Essa situação imbuí à reflexão de que pensando tudo é possível.

Outro aspecto intrigante é o motivo da fuga. Comida não era, pois esta não faltava para Joãozinho. Mesmo assim, o coelho continuava a escapulir de sua gaiola. As inusitadas fugas do animal desencadeiam uma série de inquietações na mente do leitor que passa a investigar/presumir mentalmente o que o leva a sair rotineiramente, bem como, interagir ativamente no texto em busca de respostas para a pergunta que Clarice Lispector (1999a, s/p) faz ao personagem dono do animal fujão: “Bem, Paulo — mas eu continuo a lhe perguntar o seguinte: como é que o coelho branco saía de dentro das grades?”.

A trama literária da obra de Clarice Lispector não descreve o curso total dos acontecimentos, mas indica o caminho que deve ser seguido. Permite criar suspeitas inteligentes sobre o mistério em discussão. As respostas não estão evidentes, são elementos da imaginação criativa humana.

Considerando a impossibilidade do motivo da fuga ser fome de comida, suponho que o coelho Joãozinho tinha fome de liberdade. De acordo com Ailton Siqueira (2009), Clarice Lispector utiliza a “fuga” como sendo um momento de novas descobertas já que toda criança tem direito a liberdade, mas pressupõe a importância do retorno. Isso se reconfigura nas palavras de Marcos Santos de Oliveira (2007) ao afirmar que “fisicamente, podemos estar presos, mas, nossa mente é livre. Não há elos que possam aprisionar o pensamento”.

A narrativa é uma ponte que interliga “os paradoxos e ambiguidades que envolvem toda uma relação de afeto e amor” (SIQUEIRA, 2009, p. 10). A história do coelho pensante se caracteriza como educativa, contudo, em seus meandros, a autora reforça o limite e a possibilidade de quem ama, bem como, o ideal de desfrutar da liberdade conquistada.

No decurso da história, Clarice pondera que as crianças que não têm “natureza boba” (LISPECTOR, 1999a, s/p) percebem a necessidade de investigar sobre as situações recorrentes em suas vidas e, conseqüentemente, encontram meios de solucionar problemas. Esta é uma forma carinhosa que a escritora encontrou de fomentar a compreensão acerca das coisas que acontecem e incentivar o enfrentamento de situações recorrentes na vida.

Ao explicar como o mundo é feito, Clarice afere que “quando se tem natureza de gente não se quer outra vida” (LISPECTOR, 1999a, s/p). Com isso,

esclarece que a vida ocorre de diferentes maneiras para cada ser. Porém, acontece e se intensifica por meio dos sentimentos que acompanham os viventes.

A narrativa clariceana transita na temática do viver e, no decurso da história contada, há uma aura de mistério que envolve o coelho e o sujeito leitor que aprende sobre si, por meio do ir e vir e, conseqüentemente, prepara-se para experiências futuras. Tiesenhausen (2007) descreve que os diálogos travados nas obras infantis de Clarice Lispector traduzem existência e sentido que almejam ensinar à criança a viver num mundo encantado de adultos e de mistérios.

Como de costume, a obra de Clarice continua inexplicável até o fim porque é recheada de plurissignificações. Compreendê-la fica por conta da imaginação que é o melhor instrumento que a criança carrega consigo. Nem Joãozinho sabia como conseguia fugir da casinha. Essa estranheza revela a sensação de que o sujeito está sempre buscando a felicidade clandestina.

A criança tem fome! Assim como o coelho que pensa, essa fome não se sacia apenas numa mesa farta. Ela corresponde à ausência dos sentimentos que necessita para preencher o vazio que a atormenta porque sente fome de si e dos outros. Tem fome de ser feliz. Nas obras de Clarice, o homem é sempre o enigma, o sujeito principal. O viajante que vai e que chega.

Dessa narrativa, que mais parece uma história policial, fica a lição de que a busca pela felicidade deve ser uma constante na vida, no entanto, o lugar ideal, (lugar, de modo figurativo), é exatamente aquele em que se esbarra com pessoas que se amam e se acolhem independente da forma de ser de cada um. Um ser enigmático em eterna desconstrução, construção e reconstrução.

### 3.4 UM MERGULHO NO BAÚ DE CLARICE EM BUSCA DAS PALAVRAS FEITICEIRAS

A colisão com os contos literários infantis de Clarice submeteu a certeza de que o diálogo íntimo que a escritora mantém com a vida e a linguagem está estreitamente interligado aos pressupostos pretendidos pelos descritores da Prova Brasil/Ministério da Educação para o Ensino Fundamental, quando credita a condição de desvelar particularidades e construir conceitos numa perspectiva autoformadora.

O documento mencionado evidencia que para a criança desenvolver a aprendizagem na área da linguagem precisa dominar habilidades comunicativas necessárias à vivência em sociedade, tais como, a interação verbal, participação e compreensão de diálogos, reconhecimento e produção de variados tipos de textos que circulam socialmente, bem como, a condição de sujeito apto a desvelar particularidades próprias e construir conceitos numa perspectiva autoformadora (BRASIL, 2008).

Na obra *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, Lev Semenovitch Vygotsky (1998) expressa que o desenvolvimento da aprendizagem da criança acontece dentro de uma sociedade, por meio de estímulos. Além dos conhecimentos prévios que possui, ela necessita interagir com o outro para aprender. Nesse viés, o autor defende que a comunicação humana mantém uma relação trina e contínua entre aquele que ensina, aquele que aprende e a relação entre eles.

Para o autor mencionado, o pensamento nasce através das palavras e, isso implica o ensino da compreensão e não apenas a “escrita das letras” (VYGOTSKY, 1998, p. 157)

De modo singular, a literatura clariceana afere o respeito às diferenças individuais e inclui no processo tríplice pontuado por Vygotsky todos os sujeitos aprendentes, alunos/professores/crianças/pessoas, quando, por meio da leitura, os conduz a afirmar que é o aspecto moral que desenha a personalidade humana.

Nessa vertente do pensamento, Fonseca (2008, p. 81), no artigo *Édipo diante da esfinge ou o leitor diante do texto*, enfatiza que é direito de quem lê incluir elementos que não foram escritos, pois “não é o texto que desperta o leitor. É o leitor que desperta o texto para si enquanto vai lendo”.

Os benefícios da leitura para o processo de inclusão dos seres em todos os setores da vida, como também de que esta ação não se constitui hábito entre as pessoas no território brasileiro deve ser visto de modo consciente pelos educadores. Pesquisas como *Retratos da leitura no Brasil* apontam que temos ainda um país de não-leitores (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012).

Num espaço geográfico circundado de belezas naturais, que nada mais são do que espaços de leitura, torna-se pertinente o investimento em ações didáticas que singrem rumo à concepção moriniana acerca do que seja o livro. Para este autor, o livro se configura em “experiências de verdade” e a literatura nele impressa

revela o homem sedento de si (MORIN, 2010, p. 48). É com a expectativa de encontrar resquícios de vida nos escritos literários que a oficina de leitura “Um mergulho no baú de Clarice Lispector em busca das palavras feiticeiras” foi projetada.

A referida oficina aconteceu na Escola Estadual Celeiro do Saber e o público alvo foram os dezenove alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, e a professora da referida turma.

O objetivo desse trabalho prático foi apresentar alternativas metodológicas de leitura, por meio de uma oficina que vislumbresse a implementação de práticas leitoras que viessem a contribuir para a formação humana dos estudantes supraditos, a partir da literatura infantil clariceana. De modo específico, buscou-se:

- a) Cultivar o gosto pela leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo;
- b) Fomentar o processo de formação humana por meio da leitura de duas obras infantis clariceanas, *O mistério do coelho pensante* e *A vida íntima de Laura*;
- c) Estabelecer relações entre o texto e a realidade vivida a fim de direcionar o alunado e a docente para o caminho essencial da busca de identidade e realização pessoal;
- d) Estimular o desejo de novas leituras voltadas à vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- e) Contribuir para a formação de leitores/escritores competentes, capazes de utilizarem o lido em sua vida;
- f) Desenvolver, nos estudantes e na professora, o papel de produtores, leitores e avaliadores do próprio texto, levando-os a uma atitude crítica que culmine na construção de ideais de vida;
- g) Favorecer a partilha de opiniões, refletir e respeitar a opinião de todos;
- h) Estimular os alunos e a docente a se tornarem amantes da literatura favorecendo o alargamento dos horizontes pessoais e culturais;
- i) Auxiliar os partícipes na formação de valores próprios.

A oficina de leitura “Um mergulho no baú de Clarice Lispector em busca das palavras feiticeiras”, foi distribuída em sete encontros realizados entre os meses de outubro e novembro do ano de 2013. As ações não aconteceram em dias consecutivos por solicitação da docente. Como justificativa a mesma elegeu o fato de haver necessidade de trabalhar os conteúdos inerentes às provas finais.

O que justifica a pertinência de efetivação desta atividade é a compreensão de que a leitura é um instrumento de mediação entre o sujeito e a vida. Ela exerce função de destaque no desenvolvimento cognitivo, crítico, reflexivo e criativo do homem, tanto no âmbito do rendimento escolar como na construção da personalidade. Ao exercitar a leitura, entendo o mundo e compreendo a mim, conseqüentemente, trilho a posição de assumir-me sujeito e tecelã da própria história por estar, a todo instante, me autoformando.

Pascal Galvani (2002) concebe a autoformação como um modelo de formação constante e contínua e, por meio da arte de ler, este processo se formaliza a partir das descobertas que o leitor realiza. O momento de interação de quem lê com o texto, é entendido por Solé (1998) como leitura.

Como houve a intenção de contribuir para a formação humana das crianças a fim de que utilizassem o aprendido na escola em suas rotinas cotidianas, esta proposição diluiu o que há de técnico nos modos de ler na escola, em possibilidades de leituras interativas que culminem com a formação humana/autoformação das crianças.

O que respaldou a escolha pelas escrituras lispectorianas é o fato de que abordam situações existentes na vida dos educandos, como “a vida e a morte, liberdade, felicidade, amor, mistérios da condição de ser e do ser”. (SIQUEIRA, 2009, p. 10). Por meio de suas obras, Clarice incentiva o público leitor a tecer sua própria literatura de vida e isso se constitui um processo de formação humana.

É pontual considerar que as obras escolhidas para comporem este trabalho não visam ensinar a moral das histórias, como acontece com as fábulas. Tiesenhausen (2007) focaliza que o uso dos animais na literatura de Clarice, intui promover a consciência de que ninguém é tão domesticável.

Os mistérios da literatura de Clarice Lispector, destinada ao público infantil, respaldam a busca por aspectos intrínsecos à condição de ser. A fim de constituir esse trabalho num roteiro de uma pedagogia de leitura transformadora, capaz de revelar uma visão clara do mundo aos alunos do campo da pesquisa, foram abolidas práticas leitoras utilitaristas e investiu-se em ações criativas que mergulham no *eu* de cada partícipe e se fixam nos subterrâneos das lembranças que mesclam fantasia e realidade.

As ações didáticas aplicadas nos encontros são resultantes da experiência da pesquisadora como docente dos Anos Iniciais e membro do Programa BALE. Os

recursos utilizados para subsidiar as atividades foram livros de diversos autores, dentre eles, os de Clarice Lispector e variados materiais de leitura como revistas, jornais, panfletos. Baú de palha; Kit multimídia; Fantoques de animais; Cartolinas coloridas para confecção de quadro para o Mural de Ideias; Papel colorido para dobradura; Prato de papelão; Cola; Lápis coloridos; Cartões de tonalidades diferentes; Papel ofício branco e envelope; Máquina fotográfica/filmadora.

O passo a passo dos encaminhamentos metodológicos está explicado a seguir. Aproveito para esboçar especificidades inerentes à realização das ações, por parte dos alunos.

A docente Helena acompanhou o desenrolar das ações, de longe. Estava sempre presente na sala de aula, porém optou em não interferir nas atividades. Em nenhum momento participou efetivamente da oficina e, mesmo quando convidada, se manteve à espreita.

### **AÇÃO 1: Conhecendo Clarice**

Este encontro inicial sinalizou uma conversa informal com as crianças a fim de coletar os desejos das mesmas em relação às atividades com a leitura. O corriqueiro hábito de esperar que a professora tome sempre as decisões foi um



Figura 1 Atividade com o Baú de Leitura.

Fonte: Acervo da pesquisa

motivo para que o silêncio reinasse na sala de aula. Depois de insistir sobre a importância do posicionamento de cada um, para a projeção de uma ação eficaz, é que as crianças passaram a divulgar seus anseios.

Os pedidos transitaram na aplicação de “atividades diferentes”. Quando solicitados que explicassem o que chamavam de “diferente”, quase de modo unânime, os alunos associaram a brincadeira à arte. Uma aluna esclareceu que a arte aos quais se

referiam eram atividades de recorte e colagem.

Foram explanados os objetivos da oficina de leitura, as metodologias a serem utilizadas e a importância da parceria de todos para a consecução de um bom trabalho. A ansiedade das crianças para com a minha presença era evidente e isso sinalizava a formalização de uma relação saudável.

O trabalho foi iniciado com uma conversa sobre a importância da leitura na vida humana. Relatei um pouco da minha relação com os livros infantis e que algumas destas histórias estavam dispostas no baú que seria disponibilizado para que eles manuseassem.

Ao dispor o baú com obras literárias infantis no chão da sala, observou-se o receio das crianças em se aproximarem. Somente após informar que o material podia ser manuseado livremente, é que as mesmas enfrentaram o desafio de escolher, por si só, algum livro para manusear. O objetivo era que associassem o título da oficina às obras da Clarice Lispector que compunham o baú.

A criança Martim chamou a atenção para a obra *A vida íntima de Laura*. Augusta encontrou *Quase de verdade*. Macabéa deparou-se com *O mistério do coelho pensante* e a aluna G.H. escolheu *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*.

Ao serem convidadas para, sem ler, exporem suas opiniões sobre o que achavam que os livros de Clarice Lispector contavam a partir das imagens, as crianças se retraíram. Travou-se uma batalha para arrancar uma fala delas. Era impressionante como os olhos cruzavam a sala de aula em busca de adquirir a permissão da docente Helena.

Quatro crianças resolveram se posicionar sobre o livro *A vida íntima de Laura*:

MARTIM: É a história de uma mulher que criava galinhas para comer.

ROSINHA: A história do casamento das galinhas.

FLÁVIA: Acho que é a fuga das galinhas do galinheiro.

ULISSES: Eu acho que é a história da galinha comilona.

Em relação ao livro *O mistério do coelho pensante*, vieram outras opiniões:

MACABÉA: É a história do coelho de Páscoa.

LÓRI: A história de um coelho que tinha desgosto das orelhas grandes.

OLÍMPICO: É o coelho que pensava tudo errado.

EMA: Um coelho que queria se casar.

Sobre a obra *Quase de verdade* as sugestões foram mínimas. Carlinhos disse que era “a história de um cachorro mau” e Daniel defendeu ser “a história de um cachorro que achou um osso”.



Figura 2 Encontro com os livros de Clarice Lispector  
Fonte: Acervo da pesquisa

Para *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*, G.H. afirmou que era “a história da criação do mundo. As outras crianças não manifestaram opiniões.

No geral, as crianças afirmaram desconhecer as obras infantis clariceanas, mas no item do questionário, que versa sobre

a contação de história com escrituras de Clarice Lispector, a professora Helena respondeu que já havia realizado um trabalho com o livro “*Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*”.



Figura 3: Slide 1, 2, 3  
Fonte: Acervo da pesquisa

Na sequência foi apresentada a biografia de Clarice Lispector. As imagens apresentadas ao lado, são a cópia de alguns slides utilizados como estratégia para mostrar sua trajetória de vida desde o seu nascimento até a morte.

Enfatizando o cruzamento da vida com as obras, apresentei que a autora havia perpassado por problemas financeiros em várias fases da vida. A vinda ao Brasil junto à sua família. Como aprendeu a ler. Sua relação com a leitura e a escrita desde a infância.

A atração pelas obras de Monteiro Lobato. De forma breve, o conto *Felicidade Clandestina* foi apresentado aos alunos para contextualizar o que era colocado em sala de aula. As crianças ficaram surpresas ao saberem da paixão de Clarice pelos animais. Em seguida, mostrei as cinco obras infantis da referida autora. Relatei especificidades acerca da forma como Clarice Lispector tecia suas histórias. Expus a preocupação da autora

em colocar sempre o ser humano e seus sentimentos em evidência. Conteí detalhes das histórias *Quase de verdade*, *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras* e *A mulher que matou os peixes*.

Esclareci que dois, dentre os cinco livros infantis de Clarice, seriam nossos companheiros durante a oficina de leitura: *O mistério do coelho pensante* e *A vida íntima de Laura*, e que, por enquanto, sua trama literária era segredo. Ocultar o cenário das histórias foi a estratégia usada para despertar o interesse do alunado pelas obras.

Essa situação causou frenesi na sala de aula. As crianças ficaram enlouquecidas para descobrir sobre o que tratavam os dois contos. Como tarefa extra-escolar, foi sugerido que pensassem, em casa, sobre que assunto *O mistério do coelho pensante* poderia tratar.

## **AÇÃO 2: Na gaiola com Joãozinho**

### **(ENCONTRO 1)**

O encontro iniciou-se com a coleta das sugestões das crianças acerca da temática da obra *O mistério do coelho pensante*, como continuidade da ação anterior.

Algumas crianças não quiseram expor suas opiniões justificando haver “esquecido” de pensar. As que decidiram opinar, não apresentaram ideias diferentes das que já haviam sido esboçadas antes.



Figura 4 Fantoques de dedo para a Pescaria de Personagens  
Fonte: Acervo da pesquisa

linguagem particular de criação e recriação. Isso reflete a possibilidade de recontar,



Rosinha mencionou: “O livro conta a história de uma menina que criava um coelho malvado”. Luís esboçou que seria a história de “um coelho que comeu muita cenoura e adoeceu”. É impressionante a capacidade que a criança possui de contar uma história, ainda desconhecida, por meio de uma

reinventar aquilo que sob o olhar infantil é mágico. Entre a criança e a literatura há uma relação de afeto porque ao recontar a história ela divulga experimentos de um mundo particular que dialoga com uma sociedade plural (GREGORIN FILHO, 2009).

A “Pescaria de Personagens” foi uma das estratégias usadas para explorar a obra. Foram colocados no baú, fantoches de dedo representando animais, pessoas adultas, crianças e objetos.

A sala de aula foi organizada em círculo e o baú exposto no centro. Cada aluno deveria pescar um personagem que, em sua opinião, fizesse parte da história.

A liberdade de manusear os objetos causou uma sensação de alegria inexplicável nos alunos. Após a pescaria, foram convidados para realizarem uma pré-contação da história usando os personagens escolhidos.

Mais uma vez, a barreira do silêncio e rejeição assumiu o cenário da sala de aula. Somente depois de explicar que aquela tarefa seria um estudo comparativo com a verdadeira história escrita por Clarice é que as ideias começaram a fluir.

Por meio desse contato, foi possível constatar que a inibição dos alunos é resultante da ausência de práticas metodológicas possibilitadoras da participação. O uso constante de perguntas que sugerem respostas prontas, monossilábicas, como:

*sim, não, não sei*, bem como, a ausência de diálogos informais entre a docente e os discentes culmina na projeção de um ensino sem sentido. O direito de interagir precisa ser instigado, caso contrário, as crianças se tornarão adultos vazios.

Com o intuito de socializar a trama literária



Figura 5 Personagens da obra: "O mistério do coelho pensante"  
Fonte: Acervo da pesquisa

clariceana, os fantoches que representavam os personagens da narrativa foram selecionados e iniciou-se a contação da história. As crianças perceberam que suas suposições iniciais eram diferentes da mensagem do texto. Algumas delas enfatizaram a surpresa dessa descoberta:

HERMANY: Vixe, não é nada do que a gente disse (risos).

G.H: A gente pensa uma coisa, mas foi outra.

MARTA: Essa história do livro, achei melhor do que a que eu tava pensando.

JAIME: Essa galinha é muito da sabida.

MACABÉA: Ave-Maria! É tudo diferente.

OLÍMPICO: Os meninos erraram tudo. (risos)

A brincadeira seguinte chamava-se “Self Service Literário”. Uma cadeira foi colocada no centro do círculo dos alunos. Perguntei quem gostaria de sentar nela para responder a questão: “Em sua opinião, quais os motivos que levavam o coelho Joãozinho a fugir diariamente de sua casinhola?” As respostas dos alunos voluntários estão dispostas a seguir:

MARTIM: Para procurar amigos e pegar mais ideias.

DANIEL: Para ver o mundo e os passarinhos.

JAIME: Para passear e fazer amigos.

HERMANY: Para explorar as coisas, gente, animal.

CRISTINA: Para ver o Sol raiar, porque é bonito.

MARTA: Para buscar carinho e conhecer melhor as coisas.

ROSINHA: Para ver a Lua, porque é bonita.

FLÁVIA: Para arranjar uma namorada porque vivia preso.

SOFIA: Para ver as estrelas.

Após as deduções, o grupo foi convidado a concordar, discordar ou emitir novas opiniões. As argumentações evocadas pelas crianças retrataram a necessidade que têm de convivência com a natureza em todas as suas dimensões. Soa como especial o fato de que, desde a infância, o homem clama para explorar tudo o que reside na esfera terrena. Ao tentarem justificar a ação do coelho, as crianças falavam delas mesmas, dos sonhos e das vontades.

AUGUSTA: Esse negócio de arranjar namorada é uma besteira. Acho que o coelho tinha coisas mais importantes pra fazer. Arranjar comida, por exemplo.

EMA: Ver as estrelas é legal. Ficar olhando pro céu, vendo as nuvens, as estrelas, o Sol também.

CARLINHOS: Eu acho que foi fazer amigo mesmo, é... fazendo amigo ele podia até arranjar comida, se esconder do dono pra ficar livre.

PAULO: Ele descobria um bocado de coisa boa quando saía. Preso, ele nem via nada!

MARTIM: Sei lá, acho que ele queria mesmo era comer, ir pra onde queria. É bom ir pra onde a gente quer.

Como diz Tzevtan Todorov (1996) o prazer é consequência de relações. O Sol, a Lua, as estrelas, a liberdade, os pássaros, os amigos, os animais, os sentimentos, o outro, sinalizam elementos que preenchem o ser. Os componentes elencados, por meio da interpretação da obra *O mistério do coelho pensante*, sob o olhar das crianças, são indispensáveis ao viver, mas são tratados nos bancos escolares como conteúdos fragmentados, desrespeitando a relação trina recorrente nos níveis cósmico, animal e social.

Para finalizar a atividade percebeu-se que o conto supradito é uma história policial que precisa ser desvelada. Como tarefa para o próximo encontro, foi sugerido que revelassem a trama literária aos familiares e amigos e investigassem suposições que justificassem as idas e vindas do coelho Joãozinho.

## **(ENCONTRO 2)**

O ponto de partida para o segundo encontro foi o resultado da investigação policial feita pelos alunos. As hipóteses listadas foram poucas, visto que, aparentemente, as crianças conceituam tarefa de casa como sendo apenas as de escrita. Um comércio de troca evidente nos espaços de ensino, onde há o costume de trocar o dever de casa pelo direito de brincar no intervalo.

Como resultados da investigação vieram as seguintes respostas:

DANIEL: Meu pai disse que o coelho fugia porque era safado.

ROSINHA: Eu perguntei ao meu primo e ele disse que o coelho fugia para procurar cenoura.

AUGUSTA: Mainha acha que era pra cheirar as rosas.

FLÁVIA: Pois, a minha mãe disse que o coelho fugia para explorar o mundo e namorar.

MACABÉA: Ele queria conhecer a praia. Foi um amigo quem disse isso.

SOFIA: Mãe disse que era pra buscar cenoura. Só isso.

As pressuposições dos investigados evidenciam a luta pela saciedade da fome do coelho, por ele mesmo. Aponta a perene batalha travada pelo sujeito de encontrar algo que lhe farte. Isso desencadeia o pressuposto de que o homem é faminto e sedento de se relacionar com o mundo interno e externo. Somente por meio dessa rede ele consegue compreender-se humano.

A atividade seguinte foi intitulada “Eu fugi igual a Joãozinho”. Sua execução empreendeu a formação de uma roda de conversa para socialização de motivos pelos quais as crianças já fugiram.

Sentados no chão, foram instigados a socializarem os próprios momentos de fuga. Mais uma vez o silêncio reinou no espaço. Diante de trocas de olhares perdidos, de não conseguirem relatar acontecimentos vividos, observei que os alunos não falam de si quando estão na escola. Principalmente, quando estão na companhia dos docentes. O motivo da voz silenciada se fundamenta no princípio de que a escola, ainda, não rompeu com posturas arcaicas que demarcam o espaço majoritário do docente e emperra a consciência de que a voz do aluno tem um lugar de suma importância no momento do aprendizado. É o aluno que vai falar de suas expectativas e experiências. É a comunicação que desenha os objetivos da aula.

É impressionante que a docência continue permitindo que os educandos sejam vítimas de uma educação reguladora. Eles não sabem falar o que sentem, nem ficam à vontade frente às ações que sugerem libertá-los das amarras disciplinares. As crianças são habituadas a responder o que já foi dito ou está escrito.

Depois do silêncio, o aluno Ulisses mencionou que havia fugido de casa num momento de discussão entre os pais: “É muita briga e isso me deixa triste, por isso, quando eu crescer vou comprar uma casa pra morar sozinho, com mãe”.

O estudante Olímpico enfatizou que os pais tinham brigado e ele saiu correndo porque não queria ver a cena. “Quando eu voltei painho tinha ido embora e não voltou mais. Eu fiquei meio triste, mas fiquei feliz porque mainha não vai mais apanhar”.

Hermany relatou: “eu fujo sempre que apanho da pessoa que me cria”. O motivo da fuga de Luís é surpreendente. A criança disse que, às vezes, foge, porque “gosta de ficar sozinho”. Motivos como medo de tomar injeção, de ser atropelado, de se perder dos familiares também foram mencionados. As outras afirmações transitaram sempre na temática da separação dos pais e da violência doméstica.

Os aspectos abordados como justificativa para a fuga mantém uma relação próxima com as obras de Clarice Lispector porque ultrapassam fronteiras da atmosfera introspectiva. O teor das tramas clariceanas registra um mergulho profundo no mundo interior do homem que revela suas emoções, devaneios, impressões, dúvidas. No contato com os contos, as crianças viveram momentos de “tensão conflitiva”, elemento nuclear na forma de escrever da autora supracitada (NUNES, 1973, p. 84).

Ao serem levados a analisar os efeitos negativos e positivos da fuga, Martim elencou como positivo o fato de que saindo ele se acalma e se protege do pai. Como negativo, elegeu a tristeza que sente em ver a mãe machucada.

Sofia disse ser positivo não ver as atitudes do pai com a mãe e, assim, não sente muita raiva. Como negativo, citou a mágoa.

Luís justificou que quando está sozinho fica pensando em coisas boas e isso é positivo. Disse que não vê aspectos negativos.

Lóri considera positiva a fuga porque vai procurar ajuda na casa dos vizinhos. Expõe como negativo o sentimento de não ser amada por quem a cria:

Eu não vivo com minha mãe de verdade não. Ela foi embora, faz tempo. Moro com outra tia, mas eu acho que ela não gosta muito de mim porque bota eu pra varrer a casa, lavar os pratos. Não posso nem ir brincar um pedacinho na praça. Quando eu vou ela me chama logo e, às vezes, dá peia. Por isso, eu saio pra casa dos vizinhos porque lá eu não trabalho, fico só vendo televisão e brincando. Depois, eu volto.



Figura 6 Atividade de desenho dirigido  
Fonte: Acervo da pesquisa

Muito embora possua motivos diferentes, Lóri reproduz as mesmas ações do coelho Joãozinho: foge, mas volta. Essas idas e vindas se configuram num mistério em movimento porque revelam uma ausência de sentimentos recíprocos, mas também se

assenta numa busca por conquistá-los. É a fome de existir inquirida por Todorov (1996).

Como culminância da tarefa foram distribuídos papéis emoldurados e lápis de cera coloridos para que as crianças desenhassem os motivos que as levam a retornarem aos locais aonde se sentem bem.

Os discursos demonstram a dificuldade que as crianças têm de se expor, de falar do que sentem, porque sentem, de entenderem se é bom ou ruim sentir. A constância de momentos como esse, pode constituir uma nova forma de ensinar a viver com as emoções.

No conto *A Bela e a Fera*, de Clarice Lispector, depois de reconhecer-se uma mendiga por dentro, a personagem descobre que está simplesmente “brincando de viver”, porém era uma brincadeira sem gosto e sem sentido (LISPECTOR, 1995, p. 118). A educação precisa ficar atenta a essas questões para, com isso, não alimentar uma geração de crianças mendigas de sentimentalidades. Se a escola continuar a descaracterizar os sentimentos do alunado, conseqüentemente, estará investindo para a constituição de uma sociedade de anônimos.

### **(ENCONTRO 3)**

Este encontro foi aberto com a “Caixinha de Leitura”. Era um baú pequeno de palha que continha fichas que descreviam momentos/motivos/situações interessantes da obra *O mistério do coelho pensante*. O baú foi passando de mão em mão e as crianças escolhiam uma frase, liam e refletiam se havia relação entre o que estava escrito e a sua vida. A evidência disso foi constatada por meio dos relatos de algumas crianças:

MARTIM: Eu peguei “ter uma vidinha gostosa”. É bom viu? A pessoa fica mais feliz, mais contente.

ULISSES: “Querer saber mais”. Eu quero porque aprendo mais. Fico mais inteligente e sabido. Aprendo a fazer o dever e depois posso até arranjar um emprego bom.

DANIEL: A minha é “fazer o bem a todos”. Senão Deus não vai gostar da gente e castigar. Eu ajudo meus colegas, faço o dever da escola e obedeço minha mãe. Quando ela me chama pra entrar eu vou logo, nem teimo.



um divisor de águas. Por ela, os alunos perceberam que podiam se revelar no espaço da sala de aula, mas para isso, precisavam mergulhar no que tinham de mais íntimo.

Revelar o aprendizado que adquiriram com a história do coelho Joãozinho não foi fácil. Para isso, foi preciso que as crianças se vissem como sujeitos de um plano terreno cerceado por alegrias e frustrações, conquistas e derrotas, possibilidades e empecilhos, aspectos inclusos nas literaturas clariceanas.

A última ação projetou compreender os motivos pelos quais as crianças retornam ao seu local de origem, assim, como o coelho que ia e voltava. Os aspectos pontuados foram:

Saudade (da mãe, da casa, da família, da escola, dos amigos, da professora);  
Falta da comida, da caminha macia, dos travesseiros, de brincar;  
Fome;  
Medo (de escuro, de apanhar;  
Por pena de deixar os brinquedos;  
Por amor.

A análise das declarações remete ao pensamento de que a casa, a família é o lugar mais seguro que se tem. É o organismo vivo que ocupa o centro das relações. É salutar perceber que as crianças sentem saudade da escola, pois, embora esta necessite passar por uma reconfiguração em todas as suas dimensões, é esperançoso saber que ela faz falta na vida do sujeito.

Durante a execução deste terceiro encontro, a professora Helena expressou surpresa frente à frequência dos seus educandos. Ao dirigir-se à criança Macabéa afirmando estar surpresa com a regularidade de sua frequência, a mesma respondeu que o motivo de estar vindo à escola era pela alegria de estar participando de um “jeito diferente de ler”. O “jeito” a que ela se referiu só pode ser desvendado por quem tem a



Figura 9 Escrita livre  
Fonte: Acervo da pesquisa

capacidade de enxergar com os olhos do coração. Isso será possível quando a docência tomar a consciência de que as virtudes humanas podem ser desveladas por meio da leitura.

A notícia das ações executadas na oficina espalhou-se por toda a escola e, por isso, a sala, locus do trabalho, foi visitada por “olheiros” que ficavam na janela à espera de um convite para entrar.

O mistério de Joãozinho continua vivo e ainda incomoda muita gente que lê essa literatura. Como a função da literatura, sob a ótica de Todorov (2009, p. 66) é “criar, partindo do material bruto da existência real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável e mais verdadeiro do que o mundo visto pelos olhos do vulgo” abraço a mesma postura assumida por Clarice nas últimas páginas da história: fico a franzir o nariz.

### **AÇÃO 3: Os castelos secretos de Laura**

#### **(ENCONTRO 1)**



Figura 10 Confeção de personagens do galinheiro  
Fonte: Acervo da pesquisa

A atividade de abertura desta ação foi a confecção de personagens que existem num galinheiro. Foram entregues pratos de papelão descartáveis, retalhos de cartolina vermelha e amarela, lápis coloridos, cola e tesoura. Após a consecução do trabalho artístico, os alunos foram

convidados a apresentarem o resultado da sua produção. Os mais caprichosos expuseram seus personagens com vaidade. Os menos habilidosos quase não mostraram publicamente a criação.

Com base no enredo da história *A vida íntima de Laura*, que retrata a desvalorização dos aspectos físicos frente às qualidades internas do ser, foi promovida uma eleição para a “Escolha da Galinha Mais Feia”.

As crianças ficaram perplexas com a quebra do padrão social que formaliza a beleza do que está do lado de fora como aspecto principal.

De início, algumas foram contra a exposição do personagem que criaram, mas depois aderiram à brincadeira. Os educandos que antes haviam escondido suas produções passaram a passear no ambiente da sala de aula apresentando o resultado do trabalho.

O debate que seguiu visava compreender o que as crianças entendiam por beleza e feiúra. As falas das crianças revelavam que os maiores defeitos e qualidades são aqueles que carregam internamente. Mencionaram falta de respeito, desobediência, agressividade, uso de palavrões, dentre tantos. As atitudes preconceituosas e as imperfeições físicas não foram citadas em nenhum momento

A criança Ema declamou que a beleza “vem de dentro”. Fortaleceu que “ser feio por fora, não significa não ser bonito por dentro” e vice-versa. A poesia que reside na fala dessa criança enche o coração de esperança.

Cada participante recebeu um pedaço de papel colorido, recortado em forma de ovo, e foram orientados para que, junto aos seus familiares, escrevessem suas concepções acerca da temática.



Figura 11 Escolha da galinha "mais feia"  
Fonte: Acervo da pesquisa



Figura 12 Conceito de beleza e feiúra  
Fonte: Acervo da pesquisa

## **(ENCONTRO 2)**

No início desse encontro foram resgatadas as respostas dos familiares acerca do que consideram ser belo e feio.

Somente cinco crianças realizaram a tarefa. Mesmo assim, os dados coletados foram expostos no Mural de Ideias e lidos por todos. No próximo quadro estão discriminadas as atitudes pontuadas.

### Quadro 5: Conceito de beleza e feiúra sob a ótica dos familiares dos alunos

BELEZA	FEIURA
Ser educado Falar direito com o outro Escrever as atividades da escola Estudar Obedecer Chegar na hora Ler Escrever Sair com permissão Ser estudiosa Fazer a tarefa de casa Uma casa bem arrumada Uma cidade limpa Simpatia Amor Lua Dividir Obedecer a professora Ser inteligente	Criança mal educada Falar palavrão Responder a professora Falar quando outra pessoa estiver falando Correr na sala Gritar com o colega Jogar papel na sala Brigar Batucar na mesa Empurrar o colega Barulho Pessoa mal vestida Casa bagunçada Criança rebelde Mentira Não dividir Desobedecer

Fonte: Acervo da pesquisa. (Quadro criado pela autora)

Os pensamentos retrataram que, mesmo estando inclusos numa comunidade terrena aonde a violência e a desilusão proliferam, as pessoas reconhecem nas palavras as chances de transformação do mundo contemporâneo num espaço cerceado de amor.

Isso reporta a *Historinha para ninar gigante*, contada no início dessa



Figura 13 Auto-retrato de dentro  
Fonte: Acervo da pesquisa

dissertação, quando as criancinhas dão vida às pedras por meio do uso da imaginação.

É com o intuito de divulgar o certo e inibir o errado que os familiares descrevem os conceitos de beleza e feiúra. É nessa perspectiva que a sociedade necessita de investimento pessoal.

Na continuidade, a participação dos alunos foi fomentada na técnica do “Auto-Retrato de dentro”. A estratégia consiste em desenhar o próprio retrato e escrever o que é “por dentro”. A dificuldade de escrita das crianças da turma participante é algo preocupante. Isso demonstra resquícios de um processo

alfabetizador voltado à memorização, gramaticalidade e o desuso da leitura como elemento favorecedor da escrita.

As escritas se resumiram a adjetivos, como demonstra o quadro a seguir. Como a atividade estava associada à arte, cada criança ilustrou a moldura de papel com uma imagem que classificasse o que havia escrito.

**Quadro 6: Classificação das qualidades e defeitos dos alunos a partir da técnica do Auto-retrato de dentro**

QUALIDADE/DEFEITO	Nº DE ALUNOS	IMAGEM
Inteligente	08	Lápis; Livro; Caderno; Borracha
Engraçado(a)	05	Palhaço
Bonito/lindo(a)	05	Flor; Ser humano; Árvore
Meiga	02	Coração
Forte	02	Braço musculoso
Sorridente	02	Carinha feliz
Apaixonada	01	Borboleta
Divertida	01	Carinha com boca aberta
Carinhosa	01	Beijando outra pessoa
Cuidadosa	01	Roupa limpa
Alegre	01	Ser humano
Simples	01	Mão dando maçã a outra
Humilde	01	Pessoas conversando
Bom coração	01	Coração de braços abertos
Legal	01	Carinha simpática
Estudioso	01	Lápis
Compreensiva	01	Mão estendida
Princesa	01	Princesa no castelo

**Fonte: Acervo da pesquisa. (Quadro criado pela autora)**

Todo sujeito tem o direito de realizar sua auto-análise. Isso comunga com o que Clarice Lispector denomina de busca pelo próprio entendimento de si: “Quero saber o meu sinônimo e nem mesmo a palavra que teria o meu sinônimo eu não posso procurar” (BORELLI, 1981, p. 20). Por esse prospecto, foi evidente a constatação de que algumas crianças se resumem, por conta própria, a único adjetivo, como se esse retratasse o todo. Enquanto outras relacionaram inúmeras classificações para si.

É curioso observar que nenhuma das palavras expressadas imbuem aspectos negativos. Mesmo a ação anterior tendo aduzido a escolha pela galinha “mais feia”, as crianças evitaram destacar o que não admiram em sua personalidade ou no corpo físico. É como se tivessem vontade de serem plenas frente às intempéries sociais.

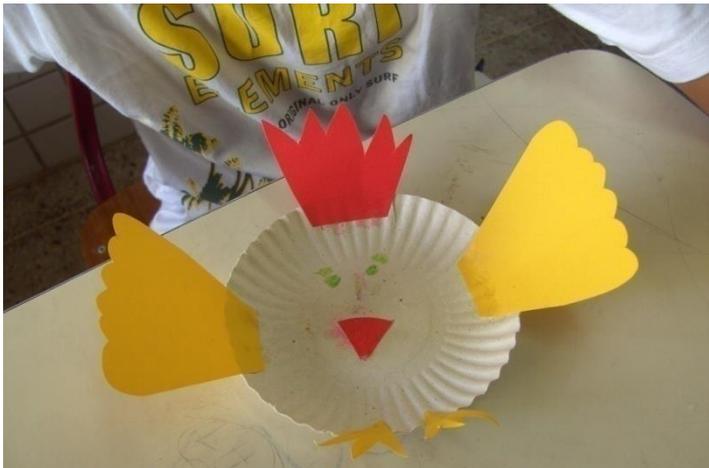


Figura 14 A galinha "mais feia"  
Fonte: Acervo da pesquisa

O diálogo sobre as qualidades e defeitos que os seres humanos possuem e como fazer para melhorá-los foi o condutor da atividade. Os retratos desenhados foram expostos no Mural de Ideias.

A galinha escolhida pelos alunos como a “mais feia” passou a protagonizar a contação da

história *A vida íntima de Laura*. As crianças expuseram suas predições acerca do enredo da história. Algumas crianças se dispuseram voluntariamente a expor suas hipóteses:

CARLINHOS: Eu digo que é a história de uma galinha que quer casar, mas ninguém queria porque ela é muito, muito feia.

PAULO: Eu acho que a galinha era feia por fora, mas bonita é por dentro.

SOFIA: A galinha era feia, mas porque era muito boa.

CRISTINA: A galinha tinha inveja das outras que eram bonitas.

Depois das sugestões, a história da galinha Laura foi socializada. Ao final, foram debatidas as suposições iniciais dos alunos com a história contada. Como tarefa de casa, iriam pensar sobre as qualidades e os defeitos da protagonista da história e socializar no próximo encontro.

### **(ENCONTRO 3)**

Este encontro foi marcado pelas falas das crianças acerca da solicitação feita no encontro anterior. Foi notório que os apontamentos sobre as qualidades e defeitos da galinha Laura foram espelhados no íntimo de cada aluno. Por vezes, quando o sujeito aponta particularidades do outro, está falando de si.



Figura 15 Baú de coisas de fora de história  
Fonte: Acervo da pesquisa

Muito embora os encontros fossem agendados antecipadamente, via telefone com a professora, fui comunicada da liberação da turma logo após o intervalo.

As crianças foram convidadas a recontarem a história *A vida Íntima de Laura*. Nenhum aluno quis se arriscar mesmo estando esclarecido que não precisavam ser fiéis ao conto clariceano.

Na sequência, brincamos de “Baú de Coisas de Fora da História”. Essa técnica consiste em colocar no baú, fichas com diversas palavras ou expressões. Convidar os alunos a retirarem uma ficha do baú e comparar se o que está escrito corresponde aos sentimentos expressados na trama literária pela personagem principal. Pedir que expliquem se a ficha escolhida representa algo que sentem ou já sentiram.

Cada criança leu o que estava escrito em fichas coloridas e expressou se concordava ou não. Se o vocábulo correspondesse a algo positivo poderia ser considerada uma “palavra feiticeira”, ou seja, aquela que pluraliza o interesse pela existência, que empresta um conteúdo inesperado à vida, e ficava guardada com a criança. Caso representasse algo ruim para a vida, era jogada no lixo.

Ao final, foi instigado um debate com as crianças sobre as palavras feiticeiras que, no mundo dos diferentes, nos fazem importantes e o que pode ser feito para manter uma boa convivência com o outro. As crianças elencaram as virtudes como caminho para uma vida melhor, dentre elas, destacaram o amor como principal. As falas a seguir, revelam os pensamentos dos alunos acerca do amor:

JAIME: O padre da igreja disse que foi o amor quem criou a gente.

HERMANY: O amor é o mais importante de tudo no mundo.

PAULO: Eu acho que é o amor porque se não gostar dos outros não é feliz.

G.H: O amor. O amor é bom, a gente gostar do outro.

SOFIA: A gente é tudo irmão não é tia? Então precisa do amor!

CRISTINA: Mainha diz que é pra amar até quem não gosta da gente porque senão ele não aprende a fazer o bem e amar os outros.



Figura 16 Aprendizados adquiridos com Laura e Joãozinho  
Fonte: Acervo da pesquisa

Como última tarefa os alunos redigiram o que aprenderam com as histórias clariceanas e como isso havia contribuído para melhorar a vida enquanto pessoa.

As crianças criaram bilhetinhos, leram em voz alta e explicaram ao grupo sobre seus escritos. Abaixo está descrito, na

íntegra, o material escrito produzido por alguns alunos. Dentro dos parênteses está a explicação oral das crianças. Os aprendizados adquiridos por meio da história *O mistério do coelho pensante* foram pontuais:

ROSINHA: *Não sair. Só quando não tiver comida.* (“Só se deve sair de casa quando alguma coisa estiver faltando, como por exemplo: comida”);

CARLINHOS: *Ele pensava muito. Ele fugia por nada.* (“Fugir sem motivo, é desnecessário. Como Joãozinho eu penso muito. Minha cabeça fica ardendo e tenho que sair pra esfriar”);

ULISSES: *Joãozinho não fuja por qualquer coisa. Só fuja no pensamento, mas não pense muito para não ficar com dor no seu narizinho.* (“O coelho precisa ter cuidado para não ficar saindo sem precisão, mas ele só fazia isso porque no lugar de pensar com a cabeça, pensava com o nariz”);

HERMANY: *Nunca fugir de casa. Comer bem.* (“A casa é o local mais seguro pros filhos);

CRISTINA: *Fugir, mas voltar.* (“Todo mundo precisa voltar para explicar porque fugiu”);

MARTA: *Que deve pensar com a cabeça e não com o nariz.* (“Se Joãozinho pensasse com a cabeça, ele ia pensar certo e não ia fazer besteira”);

G.H.: *Educação, amor, carinho, simpatia.* (“Todas as pessoas precisam sentir as coisas: amor, carinho, inteligência. Se ficar só fugindo não vai aprender”);

EMA: *Sair da gaiola* (“Ninguém gosta de ficar preso, nem o coelho, por isso, ele fugia”).

Com a obra *A vida íntima de Laura*, as crianças elencaram como aprendizados:

MARTIM: *Cuidar sempre da beleza* (“Eu acho que a beleza é importante pra vida”);

ULISSES: *Laura não era burra. Laura era simpática. Laura é bonita.* (“A galinha era tudo isso por dentro. Os amigos dela é que não conseguiam ver);

JAIME: *Ser feio não é tudo.* (“A gente pode ser feio e ser bom. Isso é que importa”);

OLÍMPICO: *Que ser feia não tem nada.* (“Minha mãe disse que não existe gente feia no mundo. Todo mundo é igual);

CARLINHOS: *Simpática, carinho com os amigos, educação, não brigar com os amigos.* (“Tendo isso ninguém é feio. Tem tanta gente bonita que é ruim e tanta gente feia que é boa. Assim, quem é feio fica bonito”);

CRISTINA: *Se arrumar todo dia.* (“Tem gente que fica feio porque não toma banho, nem bota uma roupa limpa, por isso, os outros dizem que a pessoa é feia”);

MARTA: *Laura é feia por fora, mas é linda e inteligente. Você me ajudou a entender e a fazer muitos amigos e a entender a beleza do coração.* (“A história de Laura me ensinou que o que vale é o que a gente é, mas por dentro);

ROSINHA: *A beleza não é tudo.* (“Ninguém pode deixar de ser amigo do outro, só porque ele é feio”);

AUGUSTA: *Ser bonita por dentro.* (“Eu aprendi assim: a beleza de verdade só existe quando a gente trata os colegas bem e respeita os mais velhos”);

FLÁVIA: *Ser carinhoso.* (“acho que isso deixa qualquer feia ficar parecendo que é bonita”);

G.H.: *Ser bonita por dentro.* (“Assim todo mundo vai gostar da gente”);

SOFIA: *Nunca se achar feia, porque nós somos bonitos do jeito que somos.* (“Deus fez todo mundo igual, por isso, as pessoas têm que amar os outros sem se importar se é feio ou bonito).

HERMANY: *Ser bonito por fora não adianta.* (“Tem que melhorar dentro, fazendo as coisas certas, não desobedecer, não brigar”)

As explicações do alunado acerca do que aprenderam com a literatura clariceana foram encantadoras. O almejado pela oficina foi conquistado, mesmo tendo que enfrentar um público de crianças contidas e desacostumadas a falar sobre os sentimentos, uma escola repleta de problemas comuns a tantas outras, uma cidade desprovida de projetos de fomento à leitura, uma professora que fazia parte do trabalho, à parte.

A melhor arma para driblar todos esses percalços é a literatura. Com ela, é possível vivenciar a escuta de um mundo e seus infinitos sons. O coelho, a galinha, a gaiola, o galinheiro, as fugas, as incertezas, o mistério, os amigos, os medos, demonstraram que, ao sujeito, cabe o direito de buscar aquilo que há de melhor dentro de si e do outro. Com o coelho Joãozinho, as crianças conseguiram fugir sem perder a personalidade humana. Com Laura, alcançaram o silêncio que segrega a alma. Juntas, venceram, porque o que faz do homem vitorioso é o encontro com ele mesmo e com o outro que mora dentro e fora de cada um.

## **AVALIANDO O PROCESSO**

Para introduzir um caminho reflexivo que conduza ao verdadeiro lugar da leitura no território da escola, é preciso se distanciar das cobranças. O ideal é a investitura em esforços que fortaleçam viver a literatura a fim de que esta penetre no universo infantil. Nesse sentido, a avaliação pensada para a oficina de leitura: “Um mergulho no baú de Clarice em busca das palavras feiticeiras” foi a avaliação do olhar e da escuta.

Foram olhados a criatividade aflorando das mentes dos alunos, o manuseio do livro como objeto de prazer, a reprodução das histórias clariceanas em situações reais, o encantamento pelas palavras feiticeiras descobertas por meio da leitura, a capacidade de olhar para dentro e, por fim, a prática dos aprendizados adquiridos com Joãozinho e Laura.

A consciência de que, por meio dos encontros, não foi possível conseguir contemplar todos os objetivos desejados é crucial, mas, ao menos, foi explorado um mundo repleto de conhecimentos que, por vezes, é esquecido na instância educativa.

O maior desejo era o encantamento com a escuta do processo de formação humana, por meio da literatura infantil de Clarice Lispector. Mesmo tendo ficado brechas nesse aspecto, constata-se que as crianças encontraram uma Laura dentro de si, bem como se perceberam nas fugas de Joãozinho. Isso ficou perceptível quando os estudantes evidenciaram, em suas falas, sabedorias de gente grande. Viveram emoções, fomentaram desejos, exercitaram a fantasia e fizeram da imaginação um brinquedo.

Mesmo na roupagem de figurante por decisão pessoal, a professora Helena apreciou o desenvolvimento das ações projetadas na oficina de leitura a partir da avaliação espelhada no questionário:

Não vi aspectos negativos. Os alunos se envolveram e gostaram muito de participar da oficina. Ficavam ansiosos pela vinda tanto da professora Míria como dos personagens trazidos por ela. E durante o trabalho foram descobertos novos leitores.

Envolver a docente, estudantes, familiares e a mim, no papel de avaliadores de si, culmina na construção de ideais de vida e na formação de valores próprios. Essa foi uma estratégia utilizada para interromper a solidão que se faz sozinha, mas que ganha sentido se for compartilhada.

As escrituras clariceanas assumiram no cenário da formação humana dos sujeitos que participaram dessas ações, o papel de girassol. Como poetiza Clarice Lispector “o que alarga a vida de uma pessoa são os sonhos impossíveis. Os desejos irrealizáveis. E são tão fortes essas esperanças e desejos que a pessoa cai e quando vê está de novo virada para o sol inatingível” (BORELLI, 1981, p. 21).

Tudo o que é lido conta retratos de situações vividas e ajuda na elucidação das perguntas grandes como “Quem sou eu?”. Nessa busca inquietante, o sujeito vai se cosendo por dentro, assim como Clarice fazia, sem perceber que está se constituindo humano. Não há como desconstruir o pressuposto de que ler ensina a viver. Viver também ensina a ler.

Como um girassol, o lado humano das crianças grossenses vai se tecendo sempre que amanhece. Ainda é preciso muitas manhãs ensolaradas para que as pétalas se abram em forma de abraço. Para desabrocharem, o caminho é ler.

#### **4 TROCANDO AS PEÇAS DO BAÚ: A LITERATURA COMO PROPOSTA DE AUTOFORMAÇÃO**

Como fora dito anteriormente, este capítulo sugere apresentar perspectivas de estudos futuros acerca da importância da leitura para o conhecimento de si, bem como defender a literatura como autoformação dos sujeitos.

A intenção ao escrevê-lo é imbuir valor ao fato de que, lendo, o sujeito se descobre e redescobre. Esse movimento de descobertas e redescobertas sinaliza a evolução do homem e da ciência, de modo intercomplementar, e ilumina o processo autoformativo desencadeado sempre que um novo dia amanhece. Nesse ínterim, a literatura assume o papel de ser condição essencial para o crescimento racional e, especialmente, emocional do ser humano por representar a história humana contada em forma de arte.

Clarice Lispector (1999b) dizia que a história de cada homem é cheia de histórias, mas que nem todas podem ser reveladas. Ter segredo é algo inato aos seres humanos. Esses segredos são acontecimentos em meu ser que consigo pensar como, por exemplo, o que sinto sem querer sentir. Meu ser guarda o mistério desse sentir, um sentir que não entendo e, no entanto, diz tanto de mim sem eu saber tanto dele.

Morin (2007) escreve que cada sujeito tem suas particularidades, assim sendo, sou livre para publicar aspectos relevantes em minha aventura terrena, meus segredos, aqueles aos quais considero confidenciais, mesmo que oculte detalhes que são eternamente guardados no local mais fundo do próprio inconsciente. No meu baú.

Sou proprietária de meus pensamentos e usufruo da liberdade de montar, peça por peça, imensuráveis castelos secretos em minha alma. Em muitos momentos, meus pensamentos pensam em mim, se apropriam de mim. Às vezes, o que tenho, passa a me ter. Aquilo que possuo, passa a me possuir. Essa é a verdadeira caixinha de segredos que cada pessoa possui.

Dentre todos os segredos que possuo, o mais difícil é tentar me elucidar, por isso, para viver essa aventura preciso lê-la em literaturas que desafiam meu viver mesmo sem terem sido produzidas com base na minha história. Elas contam as trajetórias de muitos e, dentre estas experiências, encontro o meu viver. Sou um ser de segredos. A literatura também tem seus segredos.

O que difere o segredo que reside em mim e na literatura é que escolho os que quero desvelar, enquanto que, na literatura, eles estão publicizados, no entanto, somente eu sei os que falam sobre meus mistérios porque sou eu quem sinto. A literatura tem a capacidade de mostrar os segredos sem revelar os mistérios. Esse é o aspecto mágico que fortalece a união entre o eu que reside em mim e aquele que se molda a partir do que aprendo com o que leio. É com esse pensamento que a literatura se promove como contributo ao processo de autoformação. Lendo, sei de mim.

#### 4.1 LER PARA SE CONHECER: Estratégia de encantamento a ser praticada

Foi olhando para dentro de mim que me defrontei com as transformações pelas quais perpasssei na corrente da vida. Inúmeras estão retratadas em histórias que li, algumas foram reveladas no decurso da escritura deste trabalho dissertativo. Outras, salvaguardo.

Clarice registra particularidades que também foram minhas: “A meu modo feminino, também fui moleque de rua” (BORELLI, 1981, p. 13) nas ruas de Mossoró e de Grossos. Brinquei de boneca, de casinha e de carrinho. Ainda menina, criei dois cachorros (Dog e Luck) aos quais entreguei meu coração de criança e a minha fragilidade de mulher. Precisava ser protegida e eles representavam o herói.

Em *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*, Benedito Nunes (1973, p. 131), afirma que “a presença do animal ainda é a presença do homem” e, na perspectiva clariceana, os bichos possuem liberdade incondicional “espontânea, originária” que nem mesmo o processo de domesticação ou a aparente fragilidade que alguns possuem seria capaz de anular. Eles são os mediadores de uma ruptura com o mundo e isso configura a possibilidade de projeção humana no animal, daí a importância de criar/cuidar de animais na infância.

Cresci quando aprendi a ler com a ajuda da minha avó! Esse crescimento se fez mais constante quando enfrentei o mundo que é a escola. No trânsito da vida escolar assumi a profissão de professora a qual me dedico até hoje. Descortinei meu corpo e o admirei como se fosse o melhor e o mais belo de todos. Descobri que a afetividade é quem estreita as relações entre seres diferentes, então casei.

Cumpro a missão de ser mãe em diversos níveis. Sou mãe de uma filha que é “quase” única porque as outras duas já reluzem no infinito. Sou mãe de crianças

que têm mães, mas que se sentem seduzidas pelas emoções das histórias que conto e fazem do meu colo um aconchego. Assim, continuo vivendo ciente do que roga Clarice quando diz: “Nada começou e nada terminará” (BORELLI, 1981, p. 17). Essa consciência da infinitude das coisas me transmigra a repensar sobre os meus aprendizados secretos.

Tenho plena certeza de que o maior contributo que recebi até agora foi a oportunidade de deleite com a leitura. Por meio do gosto saboroso das palavras passei a semear o florescer de coisas, aparentemente, impossíveis. Desvelei que tudo é possível quando a alma desenha as soluções. Lendo, descobri prazeres e desilusões diárias, paixões e desencantos, amor que é ódio e ódio que é amor. Sob minha ótica, a literatura significa um instrumento que invade o viver e conduz a condição de expectadora de mim mesma.

De acordo com Roger Chartier, na obra *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Golden e Antonio Saborit* (2001, p. 25), “a história é uma repetição”. Ela desnuda vontades, medos, limites e possibilidades imbricadas no sujeito e serve de incentivo para o enfrentamento destas. Asseguro que, por inúmeras vezes aprendi, por meio da leitura, algo que o outro, o humano, o professor, não conseguiu ensinar.

Nessa tortura ilimitada de aprender, sozinha, o sentido das palavras escritas em tramas que expõem segredos, constatei que fui sendo protagonista de um processo de autoformação.

A literatura sempre foi alvo de meu interesse. Tenho marcas impressas em meu íntimo que foram advindas das histórias nas quais experimentei o sabor de ler ou contá-las. As obras infantis de Clarice ensinaram-me a assumir o poder sobre o que é meu. Quando docente das séries iniciais quis ser como a professora maluquinha de Ziraldo. Como sou fã da literatura infantil me esforço para irradiar lições de sabedoria internalizadas nas histórias que conto/conteci para crianças.

Atualmente, como docente universitária, tenho o desejo de reviver essa relação com a leitura e os graduandos de Pedagogia, visto almejar a descoberta de que somente “a literatura faz viver as experiências singulares” (TODOROV, 2009, p. 77). Não tenho dúvidas de que o encontro do homem com a leitura abre horizontes coloridos. Foi assim comigo e é também com os que se dispõem a experimentar.

A leitura de aportes literários no viés da autoformação é recorrente para o resgate da inspiração perdida, diante da projeção de uma perspectiva leitora

impressa pela supervalorização de informações que visam à acumulação de dados a serem mensurados. Conduzir a leitura para a busca de conceitos é um crime sem perdão. Quem aprende a ler com os olhos do coração, ou seja, com a razão e a paixão, com o pensamento e a intuição, se torna um autodidata da vida. Um ser que tem coragem de se ausentar para retornar com conquistas.

Às vezes, quando leio, me vejo como o personagem Joãozinho de Clarice Lispector que, mesmo sendo irracional, conseguiu problematizar uma situação inusitada: viver fugindo. Fugir não significa desistir da busca, ao contrário disso, estende a oportunidade de (re)construção por meio dela. É uma forma de experimento prazeroso quando fujo, e doloroso, quando não consigo me tornar fugitiva.

Diante de um cenário mundial que postula uma leitura que não ajuda na formação do homem e nem serve para a vida, é pertinente compreender como o contato íntimo do sujeito com a literatura se constitui num contributo para o processo de autoformação humana. Inqueto-me a pensar se a autoformação enriquece (ou não) o exercício decente de uma docência que focaliza o humano como aspecto principal.

O objetivo é passear pelas salas de aula da academia e fixar um olhar sobre o que os alunos que estão estudando para serem professores estão lendo; se lêem com objetivos pré-determinados ou para alimentar a alma; se conseguem ver similitudes ou divergências entre o lido e o vivido. Se escutam o silêncio retumbante das palavras repletas de sentidos instauradas nas tramas literárias; se consideram que a literatura ensina a viver.

É preocupante o formato da escola que está a se constituir quando os jovens docentes assumirem as salas de aula. Na conjuntura atual é notório o investimento na criação de leitores formais ou livrescos e não de leitores para a vida.

Penso isso a partir da resposta dada pela docente Helena às questões que versam sobre a prática de mediação de leitura. A referida professora explica como planeja as aulas de leitura e com qual frequência as realiza da seguinte maneira: “Nas sextas-feiras, levo para sala um conto e leio para a turma, depois divido os parágrafos com os alunos. Nos outros dias há a leitura dos textos didáticos com a mesma metodologia”. No que se refere aos tipos de literatura que oferta em sala de aula, a docente elenca que são “contos, poemas e biografias”. Não elege os gêneros literários que atraem a atenção dos alunos e socializa que, após a leitura ou

contação de histórias, utiliza “atividades orais” para verificar se houve algum aprendizado.

Em relação às orientações que infere após a realização de tarefas com a leitura, a professora se resume a “fazer perguntas, responder a interpretação, copiar o que está na lousa no caderno”. Sobre esse mesmo aspecto, o estudante Paulo mencionou que “ela conta, depois pergunta o significado da história, como começou, como foi o fim”; Augusta afirmou: “às vezes, a gente discute a moral da história. Lembra de alguns fatos, se é uma fábula, se é um conto”; Macabéa expôs que a professora “pede para mim lembrar qual foi o livro que ela passou, a última parte e a primeira”

Nenhuma das falas aborda a aquisição de aprendizados para si. É evidente que não há interação das crianças para com o texto, pressuposto fundamental à formação leitora sob a visão de Solé (1998) e Villardi (1999). Tais autoras consideram que leitura só faz sentido quando o leitor mergulha nos meandros da urdidura. Essa discussão conduz também ao aprendizado da escuta. Dany Al-Behy Kanaan escreveu no artigo *Escuta e subjetivação: a escritura de pertencimento de Clarice Lispector* que “escutar seria colocar-se à disposição para a emergência de um sentido na fala, não redutível a nenhuma representação em particular. Uma disposição para o “outro”, da ordem do enigma” (KANAAAN, 2002, p. 141).

O que o autor quer dizer é que o ato de aprender depende de uma dinâmica que cruza o dito, o escrito e o lido, mas, associado a estes elementos está o ato de escutar o silêncio presentificado na interioridade do não-dito. Escutar não se remete a previsões, antecipações ou interpretações, somente abre espaço para que novas representações sejam estabelecidas tanto por quem fala, escreve ou lê, como por quem ouve o som que ecoa das brechas.

Na educação, o exercício da escuta precisa ser visto como salutar. A docência carece aprender a escutar para compreender e conhecer pertinentemente os desafios que envolvem o sujeito. Conforme inquirido por Kanaan (2002),

Escutar o que diz o outro é escutar com certo grau de desatenção e com o distanciamento necessário para o aparecimento do enigmático na fala; uma escuta, como uma fala, livre, “inventiva”. Essa escuta seria, pois, uma mútua construção, aquilo que se cria na “relação”; um criar, criar-se e deixar-se criar (KANAAAN, 2002, p. 144),

As atividades inerentes à oficina de leitura “Um mergulho no baú de Clarice em busca das palavras feiticeiras”, ilustram o posicionamento do autor citado quando esboça que as crianças viveram a oportunidade de se enxergarem nos personagens dos dois contos clariceanos.

Olhar para o fato de que o coelho Joãozinho fugia e sempre voltava, remeteu a observação de que todos têm a possibilidade de sair de si e do seu entorno para se encontrar, no entanto, o retorno é fundamental, pois sem ele não há como comprovar que o experimentado por meio da fuga faz diferença na vida.

Quando a escuta deseja somente interpretações conclusivas está tirando a possibilidade de criação de referenciais para a vida. Em conformidade com Kanaan (2002) interpretar é construir sentidos que são subjetivos e infinitos.

O fantástico de tudo isso é empreender que “o ser e o vivenciar antecedem o conhecimento daquilo que se apresenta para ser compreendido” (KANAAN, 2002, p. 147). É preciso estar disponível a aprender a conviver com o enigma do desconhecido e desenvolver a consciência de que nada, nem as palavras, podem ser descerradas numa gaiola como se depois de interpretadas não pudessem florescer novos sentidos.

A postura assumida pela docente Helena congrega um trabalho com a leitura desvinculado de significados. É a reprodução fiel de estratégias mecânicas que empobrecem o desejo de encontro com o mágico, o fantástico, o inacreditável, o surpreendente, o secreto, a própria história, as aventuras vividas. Se não ensino ao outro a ler intuindo o conhecimento e estimulando, simultaneamente, o autoconhecimento, estou instituindo a elaboração de intérpretes de palavras soltas.

Esse conjunto de situações que se prolifera no ambiente da pesquisa pode ser resultante da formação leitora pela qual a professora, sujeito da pesquisa, passou e isso justifica a preocupação com os aprendizes de professor. Não estou a considerar que os docentes que estão nas salas de aula brasileiras não têm mais jeito, mas se tomar como base a experiência vivida com a docente que se esquivou de viver comigo e seus alunos, as ações aplicadas na oficina de leitura, fico a desejar que novos sujeitos se formem no âmbito da humanização e da autoformação por meio da literatura, para com isso e ao mesmo tempo, desenvolverem suas atividades profissionais com mais consciência nos espaços de ensino.

Reafirmo que, se os graduandos de Pedagogia não forem ensinados a se deliciarem com a literatura, continuarão a reproduzir o pragmatismo que se perpetua

no chão da escola. “É óbvio que nada se pode criar de verdadeiramente significativo se só uns poucos fazem e os restantes ficam na penumbra” (KRISHNAMURTI, 1993 p. 93).

O autor referendado reforça a ideia de que o professor precisa conhecer a complexidade da criança com quem trabalha, mas adverte que “formar educadores dotados dessas qualidades representa, hoje em dia, um dos nossos maiores problemas” (KRISHNAMURTI, 1993 p, 94). O mundo está carente de intérpretes de vida, de pessoas apaixonadas pela leitura. Essa modalidade humana só surgirá quando a paixão pela literatura for promotora de sedução. Todorov (2009, p. 86) afere que “os homens não são apenas o objeto, mas também os protagonistas”. Nisso reside a fonte relacional entre ler, ser, viver e se autoformar.

Clarice Lispector dizia “Eu me uso como forma de conhecimento” (BORELLI, 1981, p. 15). Essa é uma postura que precisa ser desenvolvida nos espaços escolares: tomar a condição humana como objeto de conhecimento e autoconhecimento, pois “quando se quer estudar os homens, é preciso olhar perto de si, mas para estudar o homem, é preciso aprender a dirigir a vista para longe; é preciso primeiro observar as diferenças para descobrir as diferenças” (ROUSSEAU *apud* ALMEIDA, 2010, p. 23-24).

O uso da literatura como instrumento de autoformação recorre ao pressuposto de que, ao ler, o sujeito desvencilha-se do anonimato, desvenda suas diferenças e legitima sua existência. Nesse caso, a escuta processa uma dupla história, pois ao ser lido por meio do outro, esse outro também se lê. É a escuta do silêncio.

Todorov (2009) garante que o homem participa de tudo que a ele se refere. Tal posicionamento coincide com o que Paulo Freire (1996) defende: o homem vive em constante formação. A literatura faz parte dessa caminhada. Se não faz, precisa fazer, porque na passagem pela vida é essencial deixar marcas que singrem em exemplos para os que ainda não completaram a viagem e os melhores exemplos estão pintados na forma de arte literária.

O homem nasceu para ser persuadido, convencido, emocionado, divertido, valorizado, humanizado. Isso o inscreve na condição de eterno aprendiz. Na obra *Os meus demônios*, Morin (2005) evidencia que é no percurso da caminhada que o sujeito se faz. Remetendo esse posicionamento à leitura, é lendo que o sujeito se redescobre.

A saída é aprender a religar aquilo que o homem vem tentando fragmentar por meio dos estudos científicos, mas que a natureza teceu junto: o ser e a poesia. Desenvolver o ato da escuta do íntimo que revela segredos nunca desvendados, muito contribui para que a docência cumpra o seu papel social de mediadora de saberes. Caso contrário, continuará se esforçando em vão.

A escuta explanada neste trabalho se refere a que René Barbier (1998, p. 172) denomina de escuta sensível, ou seja, “o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica da abordagem transversal”. O autor explica que em qualquer situação educativa a abordagem supracitada supõe três tipos de escuta:

*científico-clínica*, com sua metodologia própria da pesquisa-ação; *poético-existencial*, que leva em conta os fenômenos imprevistos resultantes da ação das minorias e do que há de específico num grupo ou num indivíduo; *espíritual-filosófica*, isto é a escuta dos valores últimos que atuam no sujeito (indivíduo ou grupo). Valores últimos, isto é, aquilo que nos liga à vida, aquilo em que investimos mais quanto ao sentido da vida (BARBIER, 1998, p. 169).

Convém destacar que a preocupação de Barbier acerca da importância destes tipos de escuta se perfila quando há a constatação de iniciativas, ainda primárias, de sair dos caminhos monoculturalizados que fragmentam o que está tecido junto. Desde os tempos mais remotos, a educação traça rotas que vinculam o conhecimento à técnica numa proposta monodisciplinar em que o todo é cortado em retalhos.

Não há como pensar nas partes sem o todo e vice-versa. Não há como entender o silêncio se as palavras estão soltas no ar. Não há como olhar o homem sem ler a sua história. Não há como ‘ser’ separado de ‘si’. Não há como discursar sobre formação humana/autoformação sem perceber o homem como centro de tudo.

Visualizar o humano como eixo evidencia a emergência de enxergá-lo em sua complexidade e, principalmente, afinar o olhar aquilo que lhe causa prazer.

Torna-se claro que a questão da sensibilidade não faz parte do currículo escolar. De acordo com Barbier (1998, p. 178) a sociedade atual continua sendo vítima de um modelo de educação “contextualizado na era do Vazio, do

individualismo pós-moderno, em que a pessoa perde sua qualidade de pessoa ligada e solidária para se isolar numa concepção individualista estreita, de prazeres superficiais”.

Esse projeto educativo pautado no egocentrismo distancia o homem de sua condição humanizadora. De forma poética, Barbier (1998, p. 178) resume o fim dessa trajetória dizendo: “Depois do ouro negro (o petróleo), do ouro branco (a neve), do ouro azul (o mar), do ouro verde (a floresta), do ouro vermelho (o sangue), a emoção ferida torna-se outro filão natural a ser explorado”.

Cabe, portanto, as instituições sociais, dentre elas, a escola, contribuir para que o afeto humano se restabeleça. É preciso lembrar ao homem que ele sabe sentir, assim, ele se conscientizará de que o ouro que existe dentro dele congrega todas as nuances em uma só.

#### 4.2 AUTOFORMAÇÃO: A arte de todos em sintonia com a vida

Conforme fora dito anteriormente, Fonseca (2007) roga que Clarice Lispector sempre evidenciou em seus escritos o descortínio do homem como centro. Desde a primeira vez que me deparei com o livro de Clarice Lispector *A vida íntima de Laura*, fui me reconhecendo na personagem da galinha. O que me associou a esse animal foram os elementos intrínsecos que ela possuía. Um ser de sentimentos pulsantes, de tonalidades variadas, de sonhos contidos, de segredos guardados. Isso caracteriza a Laura de Clarice Lispector que está em mim e nos outros. Um animal repleto de mistérios capazes de formular a personalidade e o caráter, assim como os sujeitos humanos.

O grito de Laura é meu e do outro. Apresenta-se com evidência no âmbito educacional, tendo em vista que as metodologias didáticas utilizadas privilegiam a adequação do homem ao mundo terreno e desconsideram as particularidades e a capacidade de criar e recriar o mundo subjetivo que possui.

Isso sugere que o que é estudado na escola pouco contribui para a formação humana, porque o ensino caminha para a formação do homem maquínico, capaz de operar, inábil para falar de si, incapaz de explicar as virtudes humanas e preencher o vazio deixado na cultura do ter que substitui a cultura do ser.

A tessitura clariceana ruma por um caminho inverso, pois a “vidinha gostosa” (LISPECTOR, 1999b, s/d) que a personagem Laura vive se traduz na constatação

de que é necessário aprender a ver e compreender o mundo e os seres com os próprios olhos para, assim, tomar decisões. Um processo de autoformação indissociável nos modos de ser e de fazer-se gente protagonista da própria vida.

Partindo desse enfoque, a autoformação se destaca como componente da instância formadora. No artigo *A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural*, Pascal Galvani (2002) reflete sobre a pertinência de investir numa abordagem existente no âmbito da educação, mas ainda considerada secundária: a autoformação.

No cerne da discussão, o autor delibera que a emergência disso se dá devido ao mundo ter se rendido à valorização do materialismo, bem como, pela “divisão do conhecimento em disciplinas especializadas que recortam a realidade, pela redução do ser humano ao indivíduo racional, egocêntrico ou econômico, pela divisão das culturas e pela ideologia nacionalista” (GALVANI, 2002, p. 95).

O autor mencionado empreende que os aspectos elencados têm culminado na fraqueza humana frente à destruição terrena. Pela valorização dos processos autoformativos, a educação pode contribuir para o renascimento do universo em todas as dimensões. O contato com a leitura também situa o homem no campo do conhecimento sobre o homem.

Para definir autoformação, Galvani (2002) chama a atenção para o prefixo “auto” que designa *por si*. Quando atado a palavra “formação” passa a representar um processo cotidiano, humano, vital, que permite a cada pessoa produzir uma forma pessoal, a partir do conjunto de suas interações com o meio ambiente.

A autoformação é um pólo da formação que não depende apenas da ação dos formadores ou das instituições educativas. Esse aspecto também é evidente nos aportes freireanos por entenderem o homem como um “ser que se faz” nas relações que têm com e no mundo, e, ainda, com os outros (FREIRE, 2001, p. 87).

Galvani (2002, p. 96) compreende a formação como sendo “um processo vital e permanente de morfogêneses e metamorfoses emergindo das interações entre a pessoa e o meio ambiente físico e social”. Como morfogênese se refere à manifestação e metamorfose à transformação, o autor imbui a ideia de que formação é a interação do sujeito com o ambiente.

Interagir no ambiente interno e externo que circunda o indivíduo compreende um sistema de relações multiplicadas nas esferas físicas e sensoriais. Daí a importância de desenvolver uma escuta poética das coisas. Barbier (1998, p. 180)

designa esta modalidade de escuta como sendo “a certeza de que não podemos entender o mundo do ser vivo, em especial o mundo de sua afetividade, a partir do “já-conhecido”.

Barbier (1998, p. 181) explica que “entrar no sentimento é aceitar ser receptivo em relação ao mundo, que sempre nos fala de modo diferente. É aceitar estar “vazio” como o círculo por onde passa o eixo da roda que move o veículo, de acordo com a imagem da sabedoria chinesa tradicional”.

Essa condição de esvaziamento é difícil quando o hábito dos educadores de sentirem-se completos, por possuírem títulos e referenciais culturais mobilizados por uma tradição, impossibilita a abertura ao atendimento do desejo do outro. Como o próprio nome já diz, o aprendiz quer aprender. Mas, o que ainda está sendo ensinado na escola não tem atendido as prerrogativas da emoção que deseja cantar para o coração dormir. Minimizar o ensino em conteúdos monodisciplinares é manter viva a ingenuidade de que a escola atual projeta gente para o futuro quando, na realidade, é preciso pensar na formação para o hoje. A fome e a sede de ser é de agora, nunca passou e não é para amanhã.

A sensibilidade que habita o espírito humano carece de estímulos internos (autocrítica, avaliação de si) e externos para se desenvolver (mundo físico-cultural). Isso seleciona a autoformação como momento contínuo de uma aprendizagem advinda da prosa e da poesia da vida.

A autoformação é conduzida pela tríade: “si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)” (GALVANI, 2002, p. 96). Cada um destes pólos admite funções específicas, mas que não estão isolados, ao contrário disso, dialogam conjuntamente e não devem ser confundidos com a egoformação.

Autoformação sinaliza o nível de existência interior de cada um; A heteroformação corresponde às influências advindas do ambiente cultural (educação, família, meio social, cultura, formação inicial e continuada) em que o ser está inserido; A ecoformação refina a simbologia do meio ambiente (florestas, desertos, países, metrópoles urbanas) e as influências que estes causam no imaginário humano, por meio das experiências vivenciadas (GALVANI, 2002).

Na autoformação, o sujeito conduz os processos de tomada de decisão consciente, retroação sobre as influências sociais e físicas recebidas e a consciência de si. Esses aspectos alimentam o pressuposto de que a autoformação perpassa os limites da educação concebida como transmissão de saberes (GALVANI, 2002).

Autoformação é a tomada de consciência e de poder que o sujeito que tem sobre a própria formação, por isso pode definir o que quer aprender, o que deve aprender e o que precisa saber ao seu modo. É um processo reflexivo advindo das relações que possui com o todo, pois, distante disso, não será uma pessoa autônoma. Para tratar da autoformação nos bancos escolares é preciso ter a clareza de que esse processo não ocorre apenas pela educação, mas na inteireza do mundo.

O fato de que vou vivendo e, constantemente, me autoformando é o que dá pertinência a essa temática no viés educacional. Digo isso porque percebo o vai-e-vem que experiencio quando desejo aprender algo. Encontro-me com o novo que desperta minha atenção, pesquiso e reflito conceitos elaborados por outros sujeitos até formular uma conclusão própria. Esse é o circuito completo do aprender. Porém, no espaço escolar, esse curso, na maioria das vezes, não segue essa sequência e se estagna antes que o educando elabore suas constatações, caracterizando assim, um ensino conteudista e satisfeito com a memorização do que já fora pensado pelo outro.

Na introdução da obra *Experiência de vida e formação* de Marie Christine Josso (2010), o termo autoformação é apresentado como sinônimo de reabilitação e tem como parâmetro a autopoiese, ou seja, produzir a si mesmo. Nessa linha de pensamento, autoformar-se é um aprendizado permanente, ocorrente todos os dias, em todos os lugares, em todos os livros, em todas as artes, em todas as histórias, em todas as fases da vida.

Ao refletir sobre o trajeto antropológico, Galvani (2002, p. 99-100) destaca a autoformação em três regimes: o *diurno* que a trata como “uma manifestação de si” o *noturno sintético* que caracteriza o “desenvolvimento cooperativo com o meio ambiente” e o *místico* concebido como “consciência fusional de uma participação no ser”.

No regime *diurno* “o sujeito emerge de maneira heróica opondo-se aos determinismos” (GALVANI, 2002, p. 99). É a oposição do sujeito frente às regulações impostas. Cada um tem o direito de escolha e, por ter consciência disso reage às imposições. É uma abordagem próxima da egoformação, mas o que a caracteriza é possibilidade de afirmação do eu e a possibilidade de gerenciamento das aprendizagens.

O regime *noturno sintético* aborda um processo de autoformação por cooperação. Segundo Galvani (2002, p. 100) “ele se regula mais numa dinâmica de desenvolvimento gradual no tempo que numa dinâmica de manifestação”.

O regime *místico* empreende a amálgama entre o sujeito e o objeto. É um processo de internalização do meio ambiente na consciência humana num processo unívoco, sem fragmentações. Galvani (2002, p. 100) ilustra esse regime da seguinte forma: “É a *experiência de Si* na mística ou na poesia. É a *experiência visionária* na criação científica e artística”.

Compreendo que a autoformação, sob o enfoque místico, ocorre no mistério, no inexplicável, no íntimo de cada pessoa. Como essa abordagem imbui a participação no ser, o sujeito se apresenta como produto e produtor, pela possibilidade de fundir o ser e o não-ser. Galvani (2002, p. 100) enfatiza que a fusão entre sujeito e o objeto ocorre “literalmente sem formas e sem idéias. [...] Ela é vivida na presença *total do ato*, na participação do *jorrar do instante*”.

Comungando com a postura do autor, a literatura ocupa espaço central no regime *místico* por ser um nutriente ao imaginário construtor de significados. É uma ponte para a tomada de consciência, um modo de existir e compreender-se no mundo do invisível, do impalpável e do indizível. Acontece no tempo do “instante-já” de Clarice Lispector e se configura como instante significativo como inquirido por Bachelard. Inscreve-se também no plano da sensibilidade de Barbier que objetiva ligar o que vive ao que existe.

Galvani (2002) alerta que a tomada de consciência para a formação humana, por meio da abordagem autoformativa, necessita estreitar a relação recorrente nos vários sujeitos que habitam o humano. Delibera que existem três níveis de formação entre o homem e o meio.

“O nível das interações simbólicas corresponde a uma razão sensível. Ele é composto pelas formas, pelas imagens e pelos símbolos com os quais entramos em ressonância, que nos colocam em forma e com os quais produzimos sentido” (GALVANI, 2002, p. 103). Neste nível, o sentido é advindo da percepção que adquire sobre as coisas.

“O nível das interações práticas corresponde a uma razão experiencial. Ele é composto pelos gestos, pelos esquemas operatórios físicos e mentais que nos estruturam e também nos permitem interagir com o meio ambiente” (GALVANI, 2002, p. 103-104). Aqui o sentido sinaliza a orientação, o caminho a seguir.

“O nível das interações epistêmicas corresponde a uma razão formal. Ele é composto pelos saberes formais e pelos conceitos que nos estruturam nas trocas com o meio ambiente social e cultural (GALVANI, 2002, p. 104). Este nível expressa o sentido como significação.

Com base nos níveis elencados, o autor supradito informa que são três os operadores da autoformação: o mito, o rito e a episteme. Concatenando a ideia de autoformação enquanto tomada de consciência operada pelos três elementos citados, a literatura se encaixa no nível das interações imaginárias visto que o processo autoformativo integra o aprendizado adquirido por meio “das histórias, lendas e hábitos pessoais, familiares, sociais e culturais que nos formaram e nós formamos e transformamos” (GALVANI, 2002, p. 104).

Frente às especificidades de cada um dos níveis eleitos, Galvani (2002) reflete que as pesquisas sobre a autoformação ainda focalizam seus investimentos no nível epistêmico dos saberes formais. Esse posicionamento se comprova com a dificuldade de encontrar referenciais teóricos que teorizem a autoformação.

Dados coletados do questionário, respondido pela professora Helena, retrataram que a mesma desconhece o que seja autoformação quando informou não ter “ideia concreta” sobre a discussão. Como a respectiva docente desconhece a temática, conseqüentemente, não sabe elencar propostas de trabalho com essa perspectiva, tampouco comunicar a anuência de obras que a discutam. É interessante pontuar que, sendo a autoformação um sistema de aprendizado contínuo e constante, a educadora Helena deixa claro não perceber nem o próprio desenrolar de sua autoformação evidenciada pelas revelações recorrentes no seu dia-a-dia.

Tais aspectos justificam a pertinência de alavancar debates acerca do processo autoformativo, visto ser um processo que acompanha o sujeito desde o nascimento até o suspiro final.

O processo autoformador se define pelas perspectivas: transcultural transpessoal e transdisciplinar. Galvani (2002) reforça que estas abordagens se unificam durante toda a vida do sujeito que se forma/autoforma. Há dependência e intervenção de uma sobre a outra.

A “autoformação transcultural” é construída a partir das representações que os símbolos sugerem para cada pessoa em particular. “O símbolo é a fonte de todo

conhecimento humano” (GALVANI, 2002, p. 110). O imaginário é a matriz do conhecimento.

É pertinente utilizar-se do livro enquanto objeto palpável e da leitura como ação produtora de sentido para ilustrar a perspectiva transcultural, uma vez que esta se rege pela significação que cada coisa ou sentimento desperta em que o manuseia. O sentido atribuído ao lido não possui uma regra geral, apenas coloca em ressonância as experiências que o homem vive/revive por meio da poeticidade instaurada no enredo literário. Esse sentido é transdisciplinar e multirreferencial porque admite diversos níveis de realidade.

A literatura figura como um símbolo transdisciplinar e multirreferencial porque o fundamento que é dado ao que é escrito não é o mesmo para vários leitores. Sou eu, enquanto leitora que crio o sentido. A diversificação dos sentidos é evidente nas respostas dadas pelos alunos partícipes sobre os motivos da fuga do coelho Joãozinho. O conceito de beleza e feiúra na história da galinha Laura também comportou ideias heterogêneas.

A escalada da autoformação transcultural se resume no fato de que quanto mais se aprende, mas se tem o que aprender. Aprender é um circuito vivo assim como é o viver.

A “autoformação transpessoal” se caracteriza como aquela que favorece a aplicabilidade de estratégias pessoais impregnadas de subjetividade, que levam em consideração a vontade do sujeito. O atendimento ao desejo é mola propulsora para a formação humana, visto que permeia a circulação do que é vivenciado, produzido e criticado pelo ator desse processo (GALVANI, 2002).

Os espaços culturais em que o sujeito transita constituem-se como colaboradores (GALVANI, 2002), contanto, a permanência neles não interfere naquilo que se é, pois o homem é singular e plural em todas as dimensões. A mente humana não se desprende do corpo físico que não se separa do espiritual que não se desata da inteligibilidade... E assim cada um é o que é.

A abordagem transpessoal inspira a construção de ideais próprios que podem ser desvelados por meio do contato com a literatura, instrumento de representação da realidade. Isso se tornou realidade por meio da participação dos estudantes nas atividades desenvolvidas na oficina de leitura, quando elegiam posicionamentos pessoais acerca das histórias contadas e demonstravam absorver aprendizados.

Ao serem perguntados se conheciam alguém que venceu na vida graças à leitura, quatro entrevistados responderam que não. Os outros quinze afirmaram que ler conduz a um processo que interliga o sujeito, o aprendizado e a vida como esboçado a seguir:

MARTIM: A minha mãe. Ela é costureira.  
ULISSES: Meu pai que trabalha na salina  
OLÍMPICO: Minha tia, ela é professora  
LUÍS: Minha tia que é cozinheira, porque aprendeu as receitas  
HERMANY: Minha tia, ela terminou o ano todinho  
CARLINHOS: O namorado da minha tia já faz faculdade por causa da leitura e quero isso pra mim também  
PAULO: Si, minha Tia Vandí, ela sabe ler e trabalha  
CRISTINA: Conheço Júlia ela é do meu tamanho e é inteligente porque sabe ler  
MARTA: Minha amiga Júlia, ela vive lendo livro  
ROSINHA: Titia Vandí. Meu irmão sabe ler e já tá na faculdade e meu colega que tá na faculdade de inglês  
EMA: Só meu avô. Ele trabalha de pedreiro e tem que ler pra saber o que precisa pra construir a casa e aguar as pracinhas  
AUGUSTA: Assim, conheço um monte de amigo de meu pai que são médicos, secretários. Eu ensino meu padrasto a ler, ele é analfabeto e trabalha na salina  
MACABÉA: Minha tia, ela adora ler. Por causa disso ela foi professora  
G.H.: Meu tio que tem um trabalho bom  
SOFIA: Meu pai que trabalha na salina

É notório que o posicionamento das crianças que justificaram suas respostas conduz o ato de ler, principalmente, como promessa de inclusão no mercado de trabalho. É importante situar que analisam o domínio da leitura como caminho para isso. Torna-se pertinente o desejo de Carlinhos querer para si a formação que percebe no outro. É um processo de formação autoformativo, de caráter transpessoal. Também é importante dizer que as respostas dadas a este questionamento são reflexos de leituras de vida.

Tendo em vista que a autoformação transpessoal é favorecedora da participação direta do sujeito, a educação necessita possibilitar a inserção do sujeito nas dimensões emocionais, políticas, intelectuais e culturais a fim de que se constitua um homem integral.

Quando leio, encontro nos personagens características semelhantes e diferentes das que possuo, assim como, os alunos entrevistados lêem o viver do outro e almejam para si os benefícios disto. O mais interessante é que “o outro” é encontrado na dimensão da sensibilidade que existe em cada ser, seja ele, real ou imaginário. Isso só é possível porque a literatura, que expressa detalhes da vida, é patente no dia-a-dia.

A “autoformação transdisciplinar” sugere o investimento em ações que universalizem as simbologias representativas do espaço terrestre em contradição à fragmentação destes (GALVANI, 2002).

O respectivo autor entende disciplina como “um campo de saber que se define pelos níveis de realidade que resistem às representações” (GALVANI, 2002, p. 117). As tentativas de delimitação de assuntos referentes a uma disciplina fracassam porque nenhum conteúdo é específico de um componente curricular, tudo está sempre se metamorfoseando.

Da mesma maneira, Morin (2010, p. 112-113) afirma que “as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades. E mais: só serão plenamente justificáveis se não ocultarem realidades globais”.

Tomar consciência de que a literatura não possui caráter disciplinar é romper com o modelo arcaico de ensino da leitura. O conteúdo específico da literatura imbuí transformar a sociedade numa comunidade de gente reflexiva, com competências alicerçadas, motivação mantida, desejos brotados, raciocínio exercitado e sensibilidade enriquecida num todo que não se dicotomiza. Ao voltar o olhar para as obras clariceanas o aspecto transdisciplinar é incontestável porque traduzem singularidades que são plurais.

Essa modalidade autoformativa compreende a ideia de transcendência, fomenta o diálogo entre as diferentes áreas do saber e encerra uma aventura do espírito. De acordo com Galvani (2002), a transdisciplinaridade caracteriza-se pela interação entre o sujeito e o conhecimento.

Pascal Galvani atenta que as três abordagens da autoformação são potencialmente interligadas. Não há como tratar de uma perspectiva da autoformação sem incluir a outra. Isso se funde no princípio hologramático que inscreve que o todo está na parte, assim como a parte está no todo (MORIN, 2010).

Sob a vertente de que o homem e o universo são inseparáveis, Morin (2010, p. 41) referenda que “à maneira de um ponto de holograma, trazemos, no âmago de nossa singularidade, não apenas toda a humanidade, toda a vida, mas também quase todo o cosmo, incluso em seu mistério, que, sem dúvida, jaz no fundo da natureza humana”.

Nessa roda-viva, o homem é o conto literário e este é o que traduz o homem que se forma/autoforma. Não há como desconsiderar o processo autoformativo imbricado na relação mente/corpo/espírito/mundo que revela, de modo natural, a constituição complexa do homem que nasceu para exprimir a palavra humana, para gritar seus desejos, dores, lamentos, alegrias e não apenas para ser treinado.

O ato de ler não pode ser visto como imposição, mas como um modo de invadir a subjetividade em busca de entender ou aprender os fenômenos humanos guardados no baú da sabedoria literária que anseia esvaziar-se, enquanto o sujeito se autoforma. É sábio afirmar que a autoformação ocorre em qualquer lugar e não se constitui uma prática pedagógica formal e disciplinar, mas empenho pessoal.

Como os debates acerca da temática ainda são raros, busquei construir, por conta própria, a ideia de que a autoformação depende de quatro elementos: a autonomia, a identidade, a liberdade e o diálogo.

#### 4.3 COM O BAÚ ABERTO VOU APRENDENDO A VOAR FORA DA ASA

Elencar a autonomia, a identidade, a liberdade e o diálogo como possíveis princípios da autoformação pode ser uma audácia, frente à minha condição de aprendiz, no entanto, estes existem no processo de ensino e aprendizagem mútua, na literatura, conseqüentemente, correspondem ao processo autoformador.

Josso (2010) diz que ter experiência, fazer experiência e pensar sobre a experiência são três ações que fazem do viajante e da viagem uma coisa só. Como caminhante que visa entender os experimentos vividos, vou trafegando em busca de singularidades que suscitam a procura pelo bem viver. Para Morin (2010, p. 36) isso significa “entrar na aventura desconhecida, onde talvez sejamos, ao mesmo tempo, desbravadores e desviantes”. Sigo nesse percurso sem saber aonde vou chegar, assim como acontece quando mergulho nos escritos literários de Clarice Lispector que não possuem nem começo, nem meio e tão pouco o fim.

Assumir a postura de construtora das próprias potencialidades enleva à sensibilidade de perceber-me viva. Este aspecto é reforçado por meio da resposta dada pela socialite brasileira Tereza Souza Campos, à Clarice Lispector, em entrevista publicada na Revista Manchete em 14 de dezembro de 1968:

\_ *Tereza, sua principal ocupação é a moda, não há dúvida. Em segundo lugar o que é que vem?*

\_ *Minha primeira preocupação é existir. Depois é que vêm todas as outras.*

\_ *O que é que você entende por existir?*

\_ *É ser tudo o que eu sou. (LISPECTOR, 2012, p. 197).*

Ao enfatizar a existência como preponderante, Tereza Souza Campos cogitou a possibilidade de se erguer várias vezes das cinzas, as quais o ser humano está sujeito. Essa disponibilidade de reviver assegura a consciência de que o crescimento acontece nas diferenças. Para isso se transformar numa vertente significativa é pertinente respeitar o direito do homem de ser quem é.

Freire (1996, p. 59) impõe que o educador deve estar ciente de que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Investir no avanço da autonomia é um saber fundante para quem decide assumir a função de docente, pois, induz à reflexão de que a melhor parte da vida é quando se compreende que aprender é descobrir outros mistérios. Nesse enfoque, a autonomia se submete a um único universo: o do sujeito em autoformação.

Conceber a autonomia como princípio da autoformação advém da certeza de que o indivíduo está submerso num mundo complexo, repleto de vida. Um plano cósmico que exige o entendimento de quem ele é e do papel que assume mediante o que lhe foi dado gratuitamente pela natureza.

Gaston Pineau denomina autoformação como “autonomização educativa” e, ao citar Dumazedier, revigora o posicionamento de que ela se configura num “reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios, o seu processo educativo”. Partindo disso, considero a

necessidade premente de ter domínio sobre mim e, a efetivação disso, se configura como construtora do meu processo identitário.

Outro princípio da autoformação é a identidade. “Saber quem é” revela um questionamento que se perpetua desde que o homem tomou ciência de que ele é o ponto de partida para vida.

De acordo com Fonseca (2007), Clarice Lispector define o homem como sendo uma pergunta. Isso se dá devido ao fato de ser indecifrável e advindo de um mistério que está além do que os sentidos podem definir: a vida. O autor menciona que:

Na cosmovisão clariceana é fundamental o sujeito se questionar, porque isso o leva a obter o autoconhecimento, por meio do qual ele pode atuar melhor no mundo. Para Clarice, ninguém pode conhecer a natureza humana alheia, sem conhecer sua própria natureza. O autoconhecimento abre caminhos para se alcançar a consciência de si, do outro e da universalidade que engloba os seres; consciência que ultrapassa o mero conhecimento disciplinar, redutor, fragmentado, dicotômico (FONSECA, 2007, p. 12).

A citação acima ratifica ser observável que os postulados clariceanos evidenciam que todas as fases da vida enxertam saberes, nem uma nem outra é responsável por aprender mais. Em todas elas se formaliza a construção da identidade pessoal que se tece conjuntamente a partir do autoconhecimento, porém, sem padrões definidos.

Gaston Pineau também infere que a rotatividade da autoformação acontece em tempos variados revelando que todas as fases do viver dialogam entre si. Não há como desvincular da docência as possibilidades de investimento num homem com espírito aventureiro, diferente e educado para perceber que pensamento e sentimento se integram e essa associação resulta na confecção de um processo identitário propício à mutações.

Josso (2010) considera que o ser humano é incapaz de viver sem o sentimento de pertencimento a algo. Aquele que se questiona, que libera o direito de

ouvir a si e mergulha no íntimo, ao ponto de defrontar-se com as coisas do mundo sensível, é proprietário da própria natureza. Pertence a si.

A autora citada reconhece que o autoconhecimento reflete a simultaneidade de o homem ser, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da própria formação. Krishnamurti (1993) alerta que a docência deve cuidar para que o sujeito não seja subserviente e nem se adapte à sociedade da forma como ela está, mas o incentive a descobrir valores que inibam o distanciamento entre homem e homem. Estes pressupostos culminam na formulação de uma identidade projetada pelo sujeito e adequada a ele.

Enquanto princípio da autoformação, a identidade representa a construção livre e autônoma de uma consciência sobre o enraizamento do homem na esfera terrestre que, para Morin (2010, p. 39), singra no sentimento de pertença à espécie humana “da Terra para a vida, e da vida para a humanidade”. Tal compreensão necessita ser veiculada pela via docente tendo em vista que sem uma integral compreensão da vida, os problemas sociais serão disseminados descontroladamente e o homem não saberá lidar com isso.

De acordo com Krishnamurti (1993, p. 53), autoconhecimento é “o começo da liberdade, e só quando nos conhecermos a nós mesmos faremos nascer a ordem e a paz”. Apostar no princípio da liberdade é verificar que a experiência de aprender por conta própria, ou seja, autoformar-se, se retrata também pela liberdade de manter contato com as coisas reais e palpáveis, bem como, com o inaudito, o indizível e o invisível. Tais possibilidades aproximam o homem da eterna luta em ser/estar liberto, pois como roga Morin (2010), ninguém sabe realmente quando é livre.

Partilho um mundo aonde a dependência do outro se configura como aspecto implícito ao fato de que cada sujeito é um humano uno e múltiplo. Isso fortalece o pressuposto da liberdade como princípio autoformador por representar um processo capaz de fomentar a busca pela completude, mesmo tendo a certeza da impossibilidade de conquistá-la.

Freire (1996) reflete que a liberdade necessita ter medida certa para que não se transforme em práticas licenciosas. Adverte que o poder de decisão deve ser instigado com o fim de prover o amadurecimento do aprendente. Segundo ele,

Ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

Sobre isso Krishnamurti (1993) argumenta que a liberdade advém do autoconhecimento. Para o ser humano se autoformar necessita investir no exercício de uma liberdade que ensina a se defender e a viver por meio de suas escolhas. A liberdade retrata o investimento no aprendizado de si e do outro.

Conforme pontuado anteriormente, Krishnamurti (1993) elege que a ignorância é a condição do homem que não se conhece. Nesse ínterim, é consensual considerar a importância de uma prática docente afinada com a proposição de mediar sabedorias que considerem o sujeito de quem se fala e que se forma. Essa modalidade de educação que ladeia o homem também ladeia a vida.

Outro princípio do processo da autoformação é o diálogo. Os postulados morinianos afirmam a importância da presença do outro na vida de cada pessoa e isso converge para o fato de que ninguém vive sozinho, logo, é imprescindível aprender a viver junto e, portanto, dialogar.

Pensar por essa vertente é aproximar-se da busca pelo mundo ao qual a alma pertence. Um mundo repleto de gente ansiosa por comunicar o aprendido ou não, as incertezas, as críticas, as paixões e isso só é possível por meio do diálogo.

“Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1996, pp. 135-136). É com essa expectativa que Freire suscita a importância do diálogo como forma de intervenção no mundo. Por ele, o homem é capaz de explorar universos desconhecidos e diminuir a larga distância existente entre eu e o *outro* que pulsa dentro e fora de cada um.

Abrir-se ao diálogo é permear caminhos que resultam no crescimento pessoal, enquanto vivente desta esfera terrestre, ambiente ideal para descrever a substantividade do que se pretende aprender. A docência necessita compreender que o mundo é a melhor escola. Ele abre caminhos para o desenvolvimento do indivíduo e, por meio do diálogo, faz com que cada homem sinta-se renascido.

Nesse amplo complexo, o docente é figura singular dentro da pluralidade de suas ações. É responsável por unificar ciência, tradição e sabedoria para tornar a leitura da vida mais fácil. Josso (2010) referenda que a capacidade de construir e socializar narrativas reflete a compreensão humana sobre as coisas da vida. É nesse enfoque que o diálogo favorece o processo de autoformação.

Os princípios autoformativos, aqui esboçados, não ocorrem de forma isolada. Eles mantêm relação intrínseca no processo de transformação de aprendizagem, tomadas de consciência, existencialidade e olhar retrospectivo e prospectivo que conduzem o sujeito desde sua origem até o terminar no fim da vida.

Cada ser humano tem sede de experimentar a si a fim de encontrar provas de sua própria realidade e dar sentido à vida. Enquanto isso, os docentes inscrevem modelos explicativos divergentes do que está interiorizado no espírito do aprendente.

A docência ainda se mantém na vertente de esclarecer tudo o que a ciência considera verdade. Essa luz está a cegar os olhos dos educadores porque os têm mantido sempre no mesmo lugar, enxergando as coisas sempre do mesmo jeito.

Este estado vegetativo da docência não atende, ainda, aos princípios da autoformação e impedem que os educadores aprendam a voar fora da asa. Para voar fora da asa é preciso distanciar-se do ato de explicar tudo e se prender ao ato de encantar. É no estado de encantamento que o homem sonha e aprende.

Nas estranhezas do mundo atual, efervesce a necessidade de exclusão do aprendizado em retalhos que contrariam o direcionamento da autoformação como elemento vital ao aprendizado do saber-viver. Josso (2010, p. 117) afirma que:

A vida humana apresenta-se, pois de forma ininterrupta nessa dialética do bem-estar e do sofrimento. É no incessante retorno desse “jogo de ioiô” que emerge uma posição existencial mais ou menos ativa para tentar uma saída, se ela for pensada como possível, e para ir à descoberta de uma nova maneira de “governar” a própria existência, nova maneira essa considerada a melhor para amortecer os impactos, muitas vezes, perturbadores, dessa dialética (JOSSO, 2010, p. 117) (Grifos da autora).

Para a autora, o sujeito sofre e sorri em conformidade com a situação em que se encontra. Esse é o círculo vicioso da vida onde se desenvolve a capacidade de lidar com as mais diversas situações vividas na complexidade do mundo subjetivo que anseia viver do lado de fora do homem. A literatura, com sua vasta sabedoria, pode contribuir para essa viagem.

Clarice Lispector sempre defendeu o pensamento de que “as condições ideais estão dentro de cada um” (ROCHA, 2011, p. 117). Nesse ínterim, autoformação consiste num modelo de aprendizagem individual/coletiva que permite ao sujeito formar-se por si, com o outro e as coisas. Isto estabelece o problema da subjetividade que reside na alma humana.

Não é novidade que a escola sempre foi vista como espaço de formação e que os profissionais que nela atuam trazem imbricados em seus fazeres a responsabilidade de formar o homem, porém, para Freire (1996), o papel da docência é permear possibilidades éticas de construção do sujeito por ele mesmo.

Sem querer descaracterizar a importância das orientações didáticas do professor, o autor referendado aposta na conquista da autonomia ao enfatizar que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996, p. 107).

Se a autonomia é relevante para o desenvolvimento da formação “auto”, ou seja, por si, então não há como pensar em autoformação desvinculada da modalidade de formação que Freire (2001) revela: um processo formativo em que o homem deve ser respeitado como maior do que os mecanismos que tentam reduzi-lo. Ele é *auto*, *hetero* e *eco* ao mesmo tempo como afirma Galvani (2002) e produtor do circuito da própria vida como infere Josso (2010).

O homem nasceu para entoar a palavra humana em todas as fases do viver e em todos os lugares em que seus pés venham a pisar, portanto, é sábio afirmar que a autoformação ocorre em qualquer lugar e não somente no ambiente escolar. Com essa postura admite-se não haver formação pertinente sem autoformação.

Os saberes aprendidos na escola, por vezes, são aplicados a serviço da aprovação em exames avaliativos escolares ou para garantir a entrada na graduação, no entanto, o que realmente se precisa é adquirir conhecimentos para saber aplicá-los em todos os momentos, em todos os lugares, ao longo da vida.

É gritante a necessidade de verticalizar a consciência de que as coisas que se aprende, em grande parcela, não são ensinadas nos bancos escolares, mas no mundo vivo chamado natureza. Por tal motivo, Morin (2010, p. 11), atenta para o fato de que é preciso ensinar um novo modo de pensar “aberto e livre”.

Pensar no âmbito da autoformação é desenvolver a habilidade de repensar sobre o que foi pensado. É um processo cíclico que a escola ainda não aprendeu a valorizar porque continua ensinando sobre a existência de outros saberes como se estivessem além do sujeito, fora dele. Daí a pertinência de imprimir a consciência de que conteúdo é o que há dentro de cada pessoa e não fora dela.

Ao viver a façanha de aprender a ser docente e gente a cada dia, é preciso viver a proeza de voar fora da asa. No entanto, a docência ainda se mantém mergulhada num mar de razões. Enquanto que a literatura a espera para deliciar-se num oceano de emoções.

#### 4.4 LITERATURA E AUTOFORMAÇÃO: O feitiço e a realidade

“O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 11). Ao inquirir sobre a ação leitora, o autor alarga o conceito de leitura, de modo que, a experiência prévia e a visão de mundo culminam na construção de significados sobre o que leio.

Maria Helena Martins (1994, p. 30) afirma que ler deve ser considerado “uma expressão do fazer humano”. Ao descrever a riqueza disso, a autora imbui ao pensamento de que o ato de ler é sinônimo de liberdade, cidadania e transformação, instrumentos para o processo de reconstrução das sabedorias humanas.

Tornar o indivíduo hábil a ler e escrever para que desempenhe papéis sociais eficientes ao meio em que vive tem sido a função da escola. Muitos dos professores que hoje assumem as salas de aula brasileiras são vítimas da promessa de ensino que investia esforços na decodificação de palavras e na preparação para o trabalho. Por ser contrária à proposta de uma formação puramente profissional sem que haja estímulo inicial à constituição do ser “por dentro” imprimo a pertinência de desenvolver primeiramente o lado humano.

Compactuo com a ideia de Morin (2010) de que os Anos Iniciais deveriam partir das “interrogações primeiras: o que é o ser humano? A vida? A sociedade? O

mundo? A verdade?”. Sob o enfoque moriniano, as atividades docentes deveriam seguir o seguinte curso:

Por um lado, seria dado início à Biologia; daí uma vez discernido o aspecto físico e químico da organização biológica, seriam situados os domínios da Física e da Química; depois, as ciências físicas conduziriam à inserção do ser humano no cosmo. Por outro lado, seriam descobertas as dimensões psicológicas, sociais, históricas da realidade humana. Assim, desde o princípio, ciências e disciplinas estariam reunidas, ramificadas umas às outras, e o ensino poderia ser o veículo entre os conhecimentos parciais e um conhecimento global (MORIN, 2010, p. 75).

Esse círculo de estudos sugerido por Morin (2010) denota o início de uma reforma educacional que tem como base o intuito de construir uma sociedade esclarecida em que o homem, desde a infância, seja o artista da própria vida. É consensual que o ser humano se revela pelas próprias sensações e a arte literária com todos os saberes da Biologia, da Física, da Química, das dimensões psicológicas, relacionais e sociais pode vir a ser o cálice onde ele bebe e sacia a sede.

Quando autores como Freire e Martins elaboram postulados que definem a leitura como meio de descoberta de si, estão em consonância com o ideal moriniano que prega a pertinência de se conhecer primeiro para depois conhecer o outro, as coisas, o ambiente. Assim, a premissa de que é preciso reformar o pensamento rompe com pedagogismos ainda eminentes no espaço de ensino e reforça o ideal da valorização da autoformação, enquanto mecanismo de metamorfose da cultura pessoal e social.

Como a literatura inclui todas as dimensões existentes no universo, sejam elas de caráter físico ou social, e não obriga ao leitor o alcance de objetivos pré-determinados, passa a significar uma metodologia de treinamento mental, autônomo, mas não isolado, que encerra na autoformação.

Ao afirmar a importância da autoformação do sujeito pela via literária projeta-se que esta edita a oportunidade de formar o indivíduo humanamente e, evidentemente, atuar em qualquer instância da sociedade. Como diz Todorov (2009,

p. 24), a literatura “proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo”

Na esfera autoformativa, a literatura integra possibilidades de constituição do eu do sujeito, juntamente ao outro e às coisas. Essa abordagem aspira a dinâmica do terceiro incluído simbólico que, sob a ótica galvaniana, nada mais é do que o pensamento, a imaginação reflexiva. É o olho que enxerga o que está por trás do olho que olha a coisa.

A literatura imprime um olhar simbólico que ecoa na dimensão humana e dos cosmos. Nessa linha de pensamento, Galvani (2002, p. 111) explana que “é muito fácil traduzir os contos e as lendas, pois eles se expressam mais por meio de gestos experienciais (subir uma montanha, descer num abismo, combinar os opostos, etc) do que por meio de conceitos ou noções convencionais”. ‘Ler histórias’ complementa os exemplos de gestos experienciais, listados nos parênteses.

Algumas respostas, talvez, sejam encontradas quando a escola, ao invés de explorar somente à visão de mundo construída pelos outros, passar a veicular o estudo da visão de mundo que cada educando possui.

Inquietações inquiridas por Galvani (2002, p. 111-112) revelam aspectos que um projeto de educação voltado a contribuir para a formação do humano precisa pensar: “Como nos tornamos um ser humano? O que é o caminho do ser humano? Qual é o lugar do sonho, da imaginação, do pensamento, da ação, da experiência, no processo da formação humana e autoformação, bem como, na construção de saberes diversos?”

Ao referendar que a literatura proporciona o diálogo entre o leitor e o texto, pressuposto indispensável ao ato de ler, Solé (1998) está alertando que esta é ideal para ser trabalhada com qualquer faixa etária porque leva à compreensão de si, através da história do outro e contribui para que sejam sublimadas as descobertas feitas, somatizando uma grande contribuição para o processo de autoformação.

Todorov (2009, p. 32) reflete que “as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto”. Sob essa ótica, é fundamental a inserção da literatura na vida porque as obras infantis causam um imensurável prazer e se configuram como a tessitura do processo autoformativo. Isso ocorre desde o instante em que suscita o desejo da revelação (ou não) de segredos que singram pelos ares da sua vida.

Nesse sistema autoformativo, o sujeito vai se constituindo e sendo constituído como igual e diferente do outro que reside em si, dos outros com os

quais convive, dos personagens da história, e, de modo figurativo, vai experienciando situações análogas às vividas pelos seres humanos que se releem ao lerem as mesmas literaturas.

Quando Galvani (2002) compreende a autoformação como um modelo de formação que acontece com todos os sujeitos ao longo de todo o seu percurso de vida está dizendo que aprender é algo contínuo e independente. Essa abordagem elenca a necessidade de modificação pela qual o ensino deve perpassar.

No espaço da sala de aula há a transmissão de conteúdos dispensáveis e omissões de saberes significativos; a criança é treinada para falar e escrever com suas próprias palavras, mas, na prática, é induzida a repetir as respostas já elaboradas pelos autores dos livros; a leitura é elogiada e apresentada como uma das maravilhas do mundo. Porém, o discurso diverge da ação porque, na maioria dos casos, nem mesmo o professor é leitor, bem como, é utilizada para a busca de respostas prontas e não com o intuito de otimizar a reflexão; não se fala de amor na escola.

Por tais motivos, discutir e estimular a autoformação nas instituições escolares pode vir a se constituir numa metodologia de reabilitação dos afetos e do ensino por favorecer a inclusão das histórias de vida como projetos de conhecimento por meio dos quais o educando e educador vão se desconstruindo e se reinventando.

A experiência leitora comprova que a literatura ocupa espaço significativo na autoformação humana, pois supõe uma “pescaria secreta” (NUNES, 1973) comprometida com aquilo que preenche o que o homem supõe estar vazio dentro dele. Morin (2010) pressupõe que a literatura revela o humano que reside na intimidade de cada ser por proporcionar possibilidades de integrar mecanismos de apropriação, utilização e reelaboração das informações que acumula nas relações criadas com o que é lido. O referido autor enfatiza que é “na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vivida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida” (MORIN, 2010, p. 49).

Partindo do inquirido por Nunes (1973) e Morin (2010), é pontual a necessidade de regulações nas propostas disciplinares de formação docente. Cada aprendiz de professor é um ser dotado da capacidade de se olhar por dentro, no entanto, essa ação carece de incentivo para que não venha a se perder no fundo do baú.

O homem é um raro pescador. Tem a tendência de fisgar aquilo que completa a sua vida. Contudo, é desnecessário que o peixe seja colocado em seu anzol. Basta somente apontar o caminho para a busca da isca que o resto, ele é capaz de fazer sozinho. Essa metáfora engrandece a importância de valorização da autoformação nas academias, visto que, como já fora abordado anteriormente, Clarice Lispector sempre desferiu que as condições já nascem com o homem (ROCHA, 2011).

O trabalho educativo pautado na absorção de conhecimento precisa ceder lugar a uma educação que ensina a pensar e tornar o aluno um ser socialmente competente. Isso resulta na oportunidade de criar a própria história e refletir sobre ela, ou seja, autoformar-se.

De página em página, quem lê mergulha nas tramas literárias e inicia um processo de formulação de questionamentos com o fim de entender se é protagonista de uma história repleta de aventuras que se encerra com o esperado final feliz ou se essa felicidade o acompanha no decurso da formação humana.

As indagações recorrentes singram na concepção de sujeito que revira os mares em busca de resposta para uma pergunta simples, extremamente inquietante e, como dizia Clarice Lispector (2003) na obra *Pequenas descobertas do mundo*, uma pergunta maior do que eu: “quem sou eu? Nesse exato momento, estou buscando me compreender para depois pontear mais um aprendizado na colcha de retalhos que é a vida.

Embora saiba que o processo formativo é sistêmico, Selenir Corrêa Gonçalves Kronbauer e Margareth Fadanelli Simionato (2008, p. 61) afirmam no artigo *Formação de professores: Abordagens contemporâneas* que o enriquecimento deste se dá por aspectos inerentes “a história de vida” de cada sujeito. É por isso que, na maior parte do tempo, sou a “Laura” e o “Joãozinho” que Clarice desenha. Ao criar seus personagens, essa escritora tinha a alma de Laura e a perspicácia de Joãozinho, bem como, outros leitores compreendem a existência espiritual desses dois personagens em si.

Por meio dos aportes literários, dentre eles, as obras clariceanas, é possível manter-se vigilante por estar em contato com histórias marcadas pela presença da vida que pulsa dentro de cada ser. Este aspecto singra na consciência de que não há como separar as narrativas literárias do processo de autoformação porque o enraizamento da necessidade de se compreender vai sendo experienciada,

paulatinamente, por meio das ações vividas pelos protagonistas e por mim, enquanto leio e me redescubro.

O contato com a literatura proporciona uma varredura no íntimo do ser que, de forma implícita, vai narrando a própria história e isto é o melhor início do processo de autoformação, fruto do contato que se mantém com a própria alma.

Fonseca (2009, p. 106), na produção *A literatura e o ensino da condição humana*, assegura que somente por meio da leitura é possível “humanizar a educação e formar entes humanos mais criativos”. Seres capazes de se olharem por dentro.

A faculdade de olhar para dentro de si necessita ser desenvolvida nas vias escolares. Exercitar a escuta sensível é favorecer o reconhecimento de si, da liberdade e da imaginação criadora. Para tanto, é necessário a ajuda de um outro-que-escute, que para Barbier (1998) é uma escolha pessoal. Para mim, pode ser um professor, mas este tem que buscar entender o que é o amor, para depois falar dele.

Barbier (1998, p. 184) define esse sentimento da seguinte maneira:

Nem intelectual, nem sensorial, nem emocional no sentido estrito, o amor é um estado de ser que integra e ultrapassa essas categorias. O amor não tem oposto (o ódio é o contrário da emoção amorosa, no sentido do “apego” passional, mas não é o contrário do sentimento de amor). O amor é solidão radical e, ao mesmo tempo, ligação (reliance) universal. O amor é criação permanente, mas também destruição permanente. O amor é sentimento de unidade radical e estável daquilo que é e de unicidade pessoal no seio da infinita diversidade movente e criadora das formas e das figuras do mundo (Grifos do autor).

A esperança de que a escola que fala de amor consiga vencer os precipícios sociais se concretiza quando o autor, acima referendado, expõe em que se transforma o homem que tem esse sentimento semeado:

A pessoa que ama, nesse sentido, não conhece nem o medo, nem a inveja, nem o ciúme, nem o ódio. Ela não se apega a ninguém nem a nada (como se diz que uma coisa “gruda” no fundo da panela), mas ela entende e sente tudo (BARBIER, 1998, p. 184) (Grifos do autor).

É neste arcabouço que a literatura mantém relação intrínseca com o feitiço e a realidade no processo autoformativo. Ela é a faculdade de ver miticamente o mundo e, por isso, não pode correr o risco de não participar da formação humana. Todorov (2009, p. 84) afirma que literatura é para “enxugar lágrimas”. Essas gotas rolam verdadeiramente na face de quem aprende a sentir.

Barbier (1998, p. 190) enfatiza que “o real é aquilo que incessantemente nos impõe situações que já havíamos visto”. Assim, o feitiço figura na forma da fantasia que é inventora de poesia. Mesmo vivendo na realidade, ao ler, o homem se desprende desse mundo físico e se infiltra num mundo imaginário que abstrai e conduz ao desconhecido. Lá o ser humano se vira pelo avesso.

Ao retornar desse momento ilusório descobre que não há mais como ignorar a literatura porque está inundado do mesmo pensamento de Todorov (2009, p. 23): “ela me ajuda a viver”.

Na consciência de que as questões esboçadas neste capítulo figuram que a arte de ler a literatura que ensina a viver está “divorcidada da vida” (KRISHNAMURT, 1993, p. 124) é que a continuidade de estudos acerca da literatura como autoformação se formaliza como projeto de pesquisas futuras.

## 5 FINALIZANDO O QUE SEMPRE É UM RECOMEÇO

Busco porque preciso mesclar a folha de papel em branco que sou, com motivos para continuar vivendo e escrevendo as letras escarlates que me tornam comunicante.

Busco a beleza das coisas quando leio histórias que fazem sentir a existência de um coração que pulsa dentro do meu.

Busco porque sou tocada por algo inexplicável e me alimento da palavra que converte o olhar para dentro de mim.

Busco porque necessito ouvir sensivelmente o grito do meu íntimo.

Pautada nestas buscas infundáveis que assolam meu ser, inscrevo a partir deste momento, aprendizagens adquiridas no decurso dessa dissertação que me fizeram caminhar por dentro da alma das coisas.

Foi o amor pela leitura que me obrigou a partilhar o projeto de formação humana e de propor a literatura como autoformação que me encaminhou até aqui. Algo que tocou o que está dentro de mim e me enfeitiçou ao ponto de descortinar dizeres e silêncios mágicos, carregados de sentidos vivos em meu espírito.

Não consegui responder as perguntas maiores do que eu. Cada vez que me aproximei da sensação do fim, minha existência incompleta soterrava tais possibilidades e me lançava a uma nova pescaria. Por isso, fico feliz!

Ao lançar os primeiros passos descobri que o solo em que pisei é fértil. Nele há a possibilidade de colher frutos, basta matar a sede que assola o chão árido e uma nova semente brotará dentre as pedras que segregam o caminhar.

Foi com essa filosofia que me inunde de perspectivas acerca do que vivi no decurso dessa pesquisa. Descobrir o caminho a seguir foi um momento autoformativo iluminado pelas lembranças de minha profissão de educadora de crianças e da participação no Programa BALE. Vasculhei um baú que mantinha guardada a virtude que Pandora conseguiu preservar em sua caixa: a esperança. Talvez a mesma que fez Freire (1999) escrever a sua *Pedagogia da esperança*. A esperança foi minha guardiã sempre que o medo de ser tomou conta de mim.

Quando entendi que o diálogo científico passa a ser secundário frente ao significado das palavras, assumi a posição de ser uma pesquisadora que quer continuar aprendendo a investigar as manifestações humanas. Experimentei um processo de racionalidade humana que me fez crer que há coisas que não precisam

de explicação. O que é explicado morre porque já cumpriu a sua função. O melhor é não explicar tudo, bem como não querer entender tudo.

Ampliar o sentido das coisas, por meio do pensamento certo, tece sabedorias que falam do que é essencial. Sabedoria, para mim, é um mergulho na espiritualidade. É a junção das coisas que cria coisas novas. Esses direcionamentos encaminham o olhar para dentro, pois estudar o homem imbuí a meditar sobre as diferenças.

Escolher Clarice Lispector como espírito vivo foi um acerto. Seus escritos levaram a ascensão imediata por permitir o confronto comigo, já que, de modo generalizado, sou 'homem' e este sempre foi sua inspiração para escrever. A inquietação, seguida de hiatos de silêncio foi, sobretudo, a forma que achei para conferir sentido à realidade que habita dentro e fora de mim.

A busca por entender se as obras infantis clariceanas contribuem para a formação humana dos sujeitos aprendentes me transferiu para um plano onde a criação e o experimento dominam o que nem o sonho pode construir.

A palavra, a ação, a imagem e o significado extraído a partir da leitura das narrativas *A vida íntima de Laura* e *O mistério do coelho pensante*, pintaram uma linguagem harmônica entre os alunos que leram os contos, a docente e eu, a pesquisadora. Juntos, costuramos aprendizados inacabados que foram escutados com o corpo inteiro.

Foi uma escuta profunda que desorganizou, por completo, saberes já existentes e originou um movimento de questionamentos sobre ser, sobre existir. O exercício de compreensão experimentado é consoante ao estado constante da procura de pertencer que, para Kanaan (2002), é premente na escritura de Clarice.

Pensar nessa perspectiva imbuí a afirmar que, ao ouvir o texto, todos fizeram parte do que é dito-lido. Minha certeza incerta faz sentir que, em união, desabrochamos quando participamos das ações de crescer em consciência, do olhar cúmplice, do ouvir o inaudito e detectar fissuras que se abriram no meio desse percurso.

As obras literárias que abrilhantaram este trabalho são fomentadoras do processo de formação humana e, especialmente de autoformação. As interrogações e perplexidades que magicamente se transformam em incômodos e maravilhas representam o encadeamento do que desnuda e veste o ser. Uma sequência de emoções pincelada em forma de arte literária que leva a conclusão de que ao

pensar ter achado o que se busca, outro vazio se instala. Um desdobramento que empurra a uma nova procura e rompe com os dogmas que processam o fim do ato de ler sempre que se vira a última página.

Nos textos clariceanos o último e o final inexistem assim como o começo e o meio. Quem lê tece a história, é autor e protagonista, é herói e vilão, é livre e prisioneiro. Está além de si. É carente de si e do outro.

A realidade investigada conduziu à consciência de que todo conhecimento é uma forma de organizar o mundo porque, viver nele, é um processo educativo imbuído de uma cultura norteada por saberes. Assim, evidenciei que os saberes arraigados tradicionalmente, na cultura grossense precisam se distanciar dos ideais de quantificação e mensuração de seus fenômenos educativos para investir em desvios que retirem seus residentes da crise pela qual a humanidade perpassa ao agregar valor à produtividade e desvalorizar a condição humana.

O posicionamento revelado se refere ao desrespeito acerca do direito à educação no município de Grossos/RN, a inexistência de dados que retratem o cenário local, a ausência de espaços e projetos que fomentem o acesso à leitura, mas, principalmente, ao tratamento dado à literatura nos ambientes de ensino pela docência.

Transitei desde as condições sócio-econômicas dos educandos ao que a Escola Estadual Celeiro do Saber tem a oferecer. Analisei atitudes e estratégias voltadas à apreensão do saber. Agucei o olhar às relações mantidas entre os sujeitos escolares. Estreitei relações com os discentes, a docente e a escola, na totalidade. Enfrentei, junto à sabedoria de Clarice Lispector, o desafio de abrir um baú que, sob meu ponto de vista, estava trancado. Ao descerrá-lo, minhas descobertas foram inúmeras.

A poesia da leitura, ainda, não é concebida como forma de diálogo no processo da aprendizagem das crianças matriculadas na escola supradita. Ela é decodificada, mas não é sentida. Não enche o coração de esperança, somente exprime a fragmentação do que está escrito.

Diferentemente da vida, a leitura na escola de Grossos é feita em retalhos e, por isso, não ajuda na resolução de problemas experimentados. É dada mais importância ao objeto (o livro) do que ao objetivo nele impresso (o sentido). Isso descarta a possibilidade de o que está impresso no livro deve ser usado como forma de compreender-se humanamente.

Na sala de aula, campo da investigação, a docência necessita ensaiar o distanciamento do didatismo na leitura de aportes literários. A acepção de que se lê algo separado do mundo é um equívoco que precisa ser reparado. É fundamental desenvolver a consciência de que as narrativas literárias referem-se a tudo e, portanto, podem ser tratadas como instrumento de ensino em qualquer disciplina que debata aspectos inerentes ao mundo comum dos homens.

Constatei a carência de investimentos no que faz a diferença na escola: o discurso do professor. Nele a palavra é a ferramenta, mas a palavra que é arte. Clarice Lispector dizia “minha ação é a das palavras” (BORELLI, 1981, p. 33). A palavra é o instrumento necessário à socialização. Por ela, meus ouvidos se encantam. Nela, a paixão ganha sentido. Por ela, me deparo com as coisas do mundo sensível, pois ela é recorrente até na voz silente. Com ela, bebo na fonte do amor que vai e vem. Ela é sopro. A docente Helena precisa de um sopro poético em suas aulas. Necessita enxergar, ouvir e sentir a arte de falar e ler para fazer emergir o encantamento necessário ao saber.

Essa abordagem contempla um entrelaçamento dos processos abordados por Garcia (1999) e propõe que o ato de formar se dá em dois níveis: de fora para dentro e de dentro para fora. Esse movimento no âmbito da educação suscita que os professores devem compreender que contribuem para o próprio processo formativo quando revestem possibilidades de formação do outro. É evidente que a formação humana é resultado de um ato intencional transformador do sujeito em um novo ser de cultura, por isso que as crianças necessitam do acompanhamento de adultos para se recriarem. Os adultos, por sua vez, também carecem se re-formarem.

A palavra-arte está expressa nos aportes literários que traduzem a história humana. O grande diálogo travado pela palavra-arte preenche vazios e congrega novas inquietações. A clareza de que falta algo e não sei explicar o que é, porque a palavra não diz tudo, me transfere para a condição de artesã de mim, do mundo e do conhecimento. Para perceber isso, é imprescindível aprender a ser. Sem isso, ninguém consegue viver. É nesse aspecto que a literatura, o ensino da condição humana, a (auto)formação caminham juntas com os quatro pilares da educação, especificamente, com o saber a ser e o saber viver-com-outro.

Admitir que o cenário vislumbrado no locus da pesquisa caminha em via contrária não é nada agradável. As ações projetadas para a aquisição de saberes estão imbuídas de práticas desarticuladas da ação de ver o aluno como um ser de

saberes notáveis. Em certos momentos, as crianças se sentem sufocadas diante do que devem fazer. Isso descumpra a ordem de que, quem adentra a escola é gente que quer sair mais gente ainda, mais humana, no entanto, a história de Pinóquio, contada por Rubem Alves, lá se presentifica. Os sonhos, as vontades, os desejos, as angústias do alunado não compõem a grade curricular e são silenciadas porque o conteúdo disciplinar precisa ser continuado.

O mundo se constitui no silêncio, porém não admiro o fato de que as pessoas, principalmente, os alunos, sejam conduzidos à condição de anonimato. O aluno, assim como o professor, é um catador de pensamentos que fazem sentido para a vida.

Gostar de ler, ter preferências, acreditar que a leitura ajuda na conquista de ideais, saber aproveitar o que a escola tem a oferecer, expor seus pensamentos, conviver respeitosamente com o outro são aspectos que iluminam a existência e isso necessita ser internalizado num projeto de educação que exclua estratégias escolares que intencionam que o sujeito aprenda “com”, e agregue valor ao aprendizado “sobre” as coisas que circundam o viver. É isto que dá o “susto do prazer”, porque para viver não existe programação, tudo é inusitado, sedutor, surpreendente e estranho.

A surpresa encanta porque é um prazer que se sente e que se vive. Se o ensino for pensado através do pressuposto freireano que assevera a incompletude humana, conseqüentemente conceberá que a necessidade de existir não pode ser preenchida definitivamente, pois libera sempre novas coexistências.

Não há caminho mais pontual para se encontrar com a condição humana do que por meio da literatura. A mania de ler desvela que são as palavras que sustentam o homem porque relatam partes da sua história, em forma de conto. Isso foi notório nas crianças entrevistadas quando expuseram as semelhanças entre as obras clariceanas usadas na oficina de leitura e suas vidas.

Essa constatação significa o encadeamento entre literatura e formação humana, discutido nesse trabalho dissertativo. É uma relíquia que estava guardada no baú e que foi brotando, paulatinamente, quebrando cristalizações e desatando os nós das amarras que, durante muito tempo, mantêm a perspectiva de que ler é para responder.

A vontade de descortínio do novo que está exposto nas obras literárias, somada a ansiedade de socializar o aprendido evidenciou que as crianças

grossenses têm capacidade de desenhar a própria vida. E que lutam por isso. Basta, à docência, entender que isso não é indisciplina, mas diálogo, liberdade, autonomia e construção identitária. Aspectos que me atrevi a elencar como princípios da autoformação.

Em suma, tudo não passa de um processo de formação humana e de autoformação se espelhando nas experiências de vida. O que as crianças querem é manter contato com coisas que expressem a fantasia de ser, a efervescência do sentir e a alegria de apreciar um cotidiano mágico que não tape seus ouvidos, porque a voz ressonante que vem de dentro estimula à invenção, a pescaria, a busca do secreto, o brincar de viver. Criar, criar-se e recriar-se é a arte da infância e a escola, pelas suas regulações, tem tosado esse saber.

Vincular a literatura ao universo infantil não é estratégia didática na escola pesquisada. A escassez dos materiais literários é crucial, mas o uso dos exemplares existentes não se configura como premissa do trabalho docente. O direito de acesso ao material destinado aos estudantes pelos programas sociais de leitura, fica inibido e situa a instituição de ensino no âmbito da inconstitucionalidade de receber o que é direcionado ao trabalho com o aluno e a deficiência das ações didáticas frente ao ensino-aprendizagem.

Penso que, lendo, mergulho nas profundezas do ser, nos mistérios do mundo e no enigma das coisas. Essa mesma impressão foi passada pelas crianças que manifestaram a curiosidade em ler algo novo, diferente. A luz emanada dos olhares que viram os livros de dentro do baú serem espalhados no meio da sala de aula, somada à liberdade de contato e de escolha, reluziam medo, susto, indecisão, porém o convite ao contato não precisou ser repetido. A correria intensa em direção ao material foi emocionante.

Práticas como esta suprem lacunas e ensinam ao sujeito a aprender a viver-junto. A experiência comprovou que os alunos sabiam escutar a si mesmos quando percebiam que os livros não tinham dono, eram meus e deles. As histórias falavam de todos. É da natureza humana descortinar a poesia das coisas, principalmente quando se é criança. A escola não pode negar esse direito, por isso, precisa enfrentar o medo de perder o controle e criar metodologias constituídas de estranhezas que fazem diferença no viver.

A carência de materiais de leitura também dificulta o trabalho docente, no entanto, o pouco que a biblioteca da escola investigada possui subsidia a efetivação

de práticas assim. Sem a disponibilização dos poucos livros que têm, novas experiências ficam truncadas. Sem o contato com a literatura, o trabalho escolar mantém a mesmice de sempre: copiar e escrever, ler e responder, desenhar para preencher o horário escolar. O livro passa a ser visto apenas como mero instrumento pedagógico da escola. Essa concepção precisa ser mudada, com urgência, no pensamento da docência, na concepção da criança e da sociedade.

Enquanto obedece, o aluno perde a oportunidade de juntar tesouros escondidos dentro de si que só a leitura, por meio de seus contos, pode revelar. O processo formativo fica implicado e resumido ao que é externo. A capacidade de pensar e refletir, a autocrítica e o autoconhecimento ficam à margem do caminho. A autoformação fica à mercê da rua.

O aprendizado que as crianças adquiriram por meio dessa ação ocorreu de modo distraído, sem cobranças, sem interpretações formais. Não era minha intenção que os textos fossem lidos para tirar conclusões. Quis apenas suscitar uma interlocução entre as partes: o texto e o leitor.

Uma das constatações mais preocupantes dessa pesquisa é que a professora, sujeito da pesquisa, não é uma leitora apaixonada. Essa revelação se formalizou quando a mesma expôs, no questionário, a sua relação com a leitura.

Os apontamentos que editou sobre a condução que dá à leitura, na sala de aula, sinalizam a reprodução de estratégias sem sabor. A matéria que suscita das histórias que diz ler para suas crianças não refletem sentimentos, sensações, intuições. Reduzem-se a um jogo de perguntas e respostas ocas. Quando deveria ser um jogo de perguntas inacabáveis, ou seja, aquelas que são inconformadas com as respostas que recebem e, portanto, sugerem sempre novas inquietações. A docente não consegue evocar, nas tramas literárias, a luz, a cor, o sabor, o prazer, o perfume, o ser. É uma dinâmica fria, estabelecida do ler por ler.

Essa demonstração iluminou mais ainda a constatação de que a literatura, quando bem utilizada, contribui para o processo de formação humana. A clareza disso se fez sol quando me deparei com o empenho das crianças na oficina de leitura *Um mergulho no baú de Clarice em busca das palavras feiticeiras*.

Apresentar Clarice Lispector para crianças que não têm o hábito de se relacionarem com os criadores das histórias que leem foi desafiador, mas muito instigante. A trajetória de vida da autora foi alvo de interesse dos alunos, visto observarem que ela havia passado por problemas semelhantes aos que eles vivem.

Esse aspecto relativizou a ideia de que todo ser humano, independente da condição em que vive, está sujeito aos sofrimentos e as alegrias dispostas no mundo terreno. Nesse sentido, todo o aprendizado adquirido vai constituindo aos poucos o jeito de ser, ou seja, a autoformação.

Mesmo desacostumados a se enxergarem nos contos literários, as crianças viveram momentos de devaneios. O inesperado era motivo de fascínio e alimentava a esperança de novas descobertas. As falas expressadas pelos alunos sobre os protagonistas clariceanos, Laura e Joãozinho, traduziram o próprio viver.

A fuga, as cobranças sociais, o medo, os fantasmas, a gaiola, os amigos e o segredo, recorrentes nas duas histórias, representam experiências individuais e coletivas e foram sinalizadores vitais para a compreensão de que viver é um feitiço.

Em meio às vírgulas e pontos que iniciam ou encerram a tessitura clariceana também fui aprendendo que a poeticidade existente nas histórias não é para ser elucidada, mas pressentida. Os olhos famintos dos alunos que viveram comigo, e com a autora, momentos magníficos, esclareceram que para ser humano é preciso se buscar.

Buscar é como tatear no escuro. Pensar sob essa vertente remete a elaboração de que cada pessoa almeja formar-se humanamente. É notória a crença de que estudando o sujeito será alguém na vida. Ao enfrentar as discussões teóricas que subsidiaram esta dissertação manifesto que um novo olhar acerca disso se refez.

Uma das marcas deste tempo contemporâneo é o vale fértil do pragmatismo. Por ele, tudo que se pensa e faz é resultante de um comércio de intenções com fins lucrativos. *O que vou ganhar com isso?* é pergunta-chave nesse movimento que visa tirar vantagem de tudo. Desse modo, a sociedade, em geral, tem sido vítima de um ideal de formação que vincula o homem ao fazer. O desenvolvimento das aptidões profissionais tem sido valorizado de uma forma que leva a crer que, aprendendo a fazer algo, o sujeito está preparado para a vida.

Não estou desconsiderando que o aprendizado de uma profissão seja pertinente, mas, defendo o pressuposto de que o homem precisa aprender a ser, por conseguinte, entenderá sobre todas as outras coisas que se destinar a assimilar.

A educação é a via que dará novas formas às concepções do humanismo. Estas aparecerão nos pensamentos, nos pequenos valores e questionamentos, nas ideias tímidas e imperceptíveis, em visões circunstanciais. Pautada nesse

pressuposto, reforço a emergência de verticalizar estudos que vislumbrem a análise do processo de autoformação, inerente à formação humana, por meio da literatura, visto conceber que ao aprender algo que serve para ser somado à vida, o sujeito está perpassando por um momento de revolução própria, de redescoberta de si.

A concepção redutora de que o homem se forma somente para o trabalho necessita ser jogada no calabouço para dar espaço a uma nova projeção de formação que crê que lendo, o homem se forma para a totalidade da vida.

É uma prática que acontece com todos, sem planificações. Sua única exigência é que o ser sinta-se vivo e, desse modo, construa possibilidades que elucidem a importância de se compreender para poder conviver com os outros e as coisas numa relação íntima. Ninguém existe sem mudanças, o nosso corpo e a nossa mente são testemunhas reais de que a autoformação é constante no viver.

Eu sou espelho disso. Durante todo esse circuito que experimentei desde as primeiras ideias para o projeto de seleção do mestrado até este momento, no qual estou a encerrar, em parte, a escritura desse trabalho, tenho revirado os olhos para a dimensão criadora do que fui e do que hoje sou.

Quando justifiquei ter escolhido a cidade de Grossos como campo da pesquisa, deixei claro minha intenção de contribuir com um local que muito havia somado para a construção do meu eu. Hoje, tenho a plena consciência de que fiz a escolha certa, porque o cenário que me foi apresentado me causou decepção, mas também me impulsionou a não olhar de modo pessimista para o agora e o depois.

Convivi com crianças que representam o tempo presente de um Brasil que ainda rasteja na esperança de encontrar um jeito de diminuir a agonia de não-ser porque não sabe ler. Partilhei com a docente propostas de ensino que submetem a visão de um aluno sempre a se fazer. Experimentei outro viés: o de olhar como pesquisadora para práticas que antes reproduzi. Constatei não gostar do que vi e me culpei pelo que já vivi.

Nessa caminhada autoformativa, concluí que tudo acontece no tempo devido e a minha vontade de mudar o panorama educacional nunca acompanhará a rapidez do meu pensamento, mas, ao menos, plantei sementes de leitura em mim, nas crianças, na docente, na escola e em Grossos e quero ajudar a regá-las. O que assegura os benefícios da literatura na minha autoformação é que, por meio dela, aprendi a escutar o que a voz se esqueceu de entoar.

A partir de agora tudo recomeça, porque o ponto final desse texto nunca significou o fim da trama, mas o início da minha busca. Sentir a literatura como autoformação é uma proposta de encantamento a ser pesquisada em tempos futuros.

Estou indo de volta para casa e o baú, que pensei ter esvaziado, volta comigo mais cheio do que estava quando o destampeei.

Dessa vez ele não tem chave, perdi-a no meio do caminho. O bom é que posso abri-lo e fechá-lo quando quiser. Optei em deixá-lo assim como deve ser o homem: aberto, livre, de modo que o vento e a chuva possam adentrá-lo. Nada que há dentro se perde.

O nada dentro dele é tudo que não se estraga. Nele ainda tenho muito que buscar. Buscar sempre foi a poesia de Clarice Lispector, hoje é a minha também!

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A palavra mágica. In: **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, EdUFSCar, 1998. p. 168-199.

BARROS, Manoel de. Mundo pequeno - VII. In: MELLO, Maria Amélia. **Poesia sempre**/Gonçalves Dias... [et al.]. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2003.

BATALLOSO, Juan Miguel. Educação e condição humana. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição da. (Orgs.) **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BORELLI, Olga. **Clarice Lispector**: esboço para um possível retrato. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

BOJUNGA, Lygia. **Um encontro**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2010. pp. 8-9.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3 ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de

Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, 2008b.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Coordenação Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp . 85-106.

CALVINO. Ítalo. **Um general na biblioteca**. Tradução Rosa freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CHACAL. Vento vadio. In: DIAS, Gonçalves. [et al.]. **Poesia sempre**. Organização Maria Amélia Mello. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2003. p. 57.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Golden e Antonio Saborit**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. – 1. ed. -São Paulo: Moderna, 2000.

DELORS. Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. – 10. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF : MEC: UNESCO, 2006.

DURAN, Marília Claret Geraes Duran. Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, pp. 22-36, ago./dez. 2009.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Tradução de H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. **A odisseia de si: Reconstrução do homem em Clarice Lispector**. 2007. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. 2007a.

\_\_\_\_\_. Clarice Lispector: o rio que deságua na fonte. **Ângulo** 111, out./dez., 2007b, p. 13-18

\_\_\_\_\_. Édipo diante da esfinge ou o leitor diante do texto. In: **Travessias do sentido e outras questões de linguagem**. Org.: Francisco Paulo da Silva. Mossoró-RN: Queima-Bucha, 2008, pp. 67-83.

\_\_\_\_\_. A literatura e o ensino da condição humana. In: **Cadernos de educação: reflexões e debates/contribuições analíticas de docentes da Metodista e da UERN**. São Paulo, nº 17, dezembro de 2009, pp. 103-113. ISSN 1679-8104.

\_\_\_\_\_; ENÉAS, Luzia Ferreira Pereira. Por um reencantamento da educação. In: ANDRADE, Francisco Ari de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Orgs.). **Formação de professores e pesquisas em educação: teorias, metodologias, práticas e experiências docentes**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

\_\_\_\_\_; EVANGELISTA, Jucieude de Lucena; QUEIROZ, Allan Phablo de. A paixão tece os saberes que nos fazem falar In: ZUBEN, Marcos de Camargo Von. et al. (Orgs.). **Sujeito, saberes e práticas sociais**. Mossoró: UERN, 2012, pp. 199-210

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

GALVANI, Pascal. A autoformação numa perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRION, 2002, p. 93-121.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, André Luís . Cartas em foco: Clarice Lispector e o teatro. **Revista O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira** . Volume 9/10 Belo Horizonte, 2003/2004. p. 1-324. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

IANNONE, Leila Rentroia. **Com a ponta dos dedos e os olhos do coração**. São Paulo: Editora do Brasil, 1986.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da leitura do Brasil**. Amorim, Galeno. (Org.). – São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Retratos da leitura do Brasil**. Disponível em: [http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834\\_10.pdf](http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf), acesso aos 04 de julho de 2012.

JOSSO, Marie Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KANAAN, Dany Al-Behy. Escuta e subjetivação: a escritura de pertencimento de Clarice Lispector. São Paulo: Casa do Psicólogo; EDUC, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

KLÔH, Suzana de Sá. **Clarice Lispector ao narrar-se**. 2009. 137 p. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas (Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1993.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **Formação de professores: Abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008. (Coleção docentes em formação).

LALAU. **O caçador de palavras**. São Paulo: Scipione, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. **A bela e a fera**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

\_\_\_\_\_. **Felicidade clandestina: contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

\_\_\_\_\_. **A vida íntima de Laura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998c.

\_\_\_\_\_. **A via crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998d.

\_\_\_\_\_. **A maçã no escuro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998e.

\_\_\_\_\_. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998f.

\_\_\_\_\_. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998g.

\_\_\_\_\_. **O mistério do coelho pensante**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Quase de verdade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Um sopro de vida: pulsações**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999c.

\_\_\_\_\_. **Pequenas descobertas do mundo**. Rosa Amanda Strausz (Org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento, e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MATURANA, Humberto. R. **A ontologia da realidade.** Organização e tradução Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. Belo horizonte, MG: Ed. UFMG, 1997.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. O papel da escola na formação do cidadão. In: **Contrapontos**, v. 6, n. 2, set/dez, Itajaí, 2006. p. 565-574

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil:** o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

MORIN, Edgar. **Os meus demônios.** Portugal: Publicações Europa-América, LDA, 1994/1995.

\_\_\_\_\_. **O método 1:** A natureza da natureza. Rio Grande do Sul: Sulina, 2001.

\_\_\_\_\_. **O método 3:** o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar.** Participação de Marcos Terena. - Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

\_\_\_\_\_. **Amor, poesia, sabedoria.** Tradução: Edgard de Assis Carvalho; Maria da Conceição de Almeida. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **A escola mata a curiosidade.** In: revistaescola.abril.com.br/políticas-públicas/planejamento-e-financiamento/escola-mata-curiosidade-425244.shtml. Acesso em 13/03/2014.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem:** uma leitura de Clarice Lispector. 2. ed. São Paulo: editora Ática, 1973.

NUNES, Aparecida Maria. **Clarice na cabeceira:** jornalismo. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

OLIVEIRA, Marcos Santos de. **O resgate do social na obra de Clarice Lispector.** 2007. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

OLIVEIRA, Sonia Cristina de. GOMES, Cleomar Ferreira. **A abordagem de pesquisa etnográfica:** reflexões e contribuições. In: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=702>. Acesso em 23/08/2013.

PAZ, Octavio. **A outra voz.** Tradução Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.

PINEAU. Gaston. **A autoformação no decurso da vida.** In: [www.cetrans.com.br/textos/a-autoformação-no-decurso-da-vida.pdf](http://www.cetrans.com.br/textos/a-autoformação-no-decurso-da-vida.pdf). Acesso em 26 de março de 2014.

PONTES. Verônica Maria de Araújo. **A recepção do Fantástico e do Maravilhoso na Literatura Infantil:** um estudo de caso em escolas públicas de Portugal e do Brasil. 2009. 453 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal. 2009.

POUPART, Jean [et al]. **A Pesquisa qualitativa.** Enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 154-211.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O olho de vidro do meu avô.** São Paulo: Moderna, 2004.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2003.

REYES, Yolanda. Fala, mestre! Os jovens leem e escrevem bastante, mas têm pouco contato com os livros. **Revista Nova Escola**, Ano XXVII, n. 254, pp. 40-42, ago., 2012.

ROCHA. Evelyn. (Org.). **Clarice Lispector.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011. (Coleção Encontros).

SÁ. Olga de. **A escritura de Clarice Lispector.** Petrópolis: Vozes. Lorena: Faculdades Integradas Teresa D'Ávila, 1979.

\_\_\_\_\_. **Clarice Lispector:** a travessia do oposto. São Paulo: Annablume, 1993.

\_\_\_\_\_. Olga de. Somos seres úmidos e salgados: Clarice Lispector. **Ângulo** 111, out./dez., 2007, p. 126-133.

SARMENTO, Manuel. Fala, mestre! “Os pequenos nos dizem muito sobre a sociedade”. **Revista Nova Escola**, Ano XXVIII, n. 265, pp. 32-33, set., 2013.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. pp. 115-135.

SIQUEIRA. Ailton. Clarice Lispector: que mistérios tem Joãozinho ? **Revista Ângulo**, n. 116, jan./mar., 2009, p.09-12

SOARES, Magda. Letramento: **Um tema em três gêneros** – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Flávia Alves Figueirêdo. A força de um pensamento ou uma leitura de o mistério do coelho pensante, de Clarice Lispector. **Revlet – Revista Virtual de Letras**, Goiás, v. 4, n. 01, p.285-303, jan./jul, 2012. Semestral

SOUZA, Míria Helen Ferreira de. [et. al]. Programa BALE: Leitura “em cana” para a formação de novos leitores. In: **Extensão universitária: diálogos e práticas**. / OLIVEIRA, Auris Martins de; LOPES, Rosa Maria Rodrigues; MENEZES Suzaneide Ferreira da Silva (Orgs.) – Mossoró: Edições UERN, 2013. pp. 47-59.

TIESENHAUSEN. Sandra Vivacqua Von. A polifonia das vozes infantis em Clarice Lispector. **Ângulo** 111, out./dez., 2007, p. 120-125.

TODOROV, Tzevtan. Ser, viver, existir. In: **A vida em comum: ensaio de antropologia**. São Paulo: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. Artigo. IN: **Marxismo, educação e luta de classes**. JIMENES, Susana e outros (orgs.). Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008. Disponível em <http://www.ivotonet.xpg.com.br>

TORRES, M. G. P.; SAMPAIO, M. L. P.; SOUZA, M. H. F. de. **A leitura literária e a formação de leitores**: relato de experiências com o Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE). 2012. [Consult. 15 abr. 2013]. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/e-bookfiped/?id=8>. ISBN 978-85-61702-20-5

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. 17 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**POSEDUC- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO**  
**PROFISSIONAL DOCENTE**

### **GUIÃO DA ENTREVISTA DIRECIONADA AOS ALUNOS DO 4º ANO DA ESCOLA ESTADUAL CELEIRO DO SABER/GROSSOS/RN**

<b>Nº DE ORDEM</b>	<b>PERGUNTAS</b>
1	Você reside na zona urbana ou rural de Grossos ?
2	O que você mais gosta de ler? Jornal, revista, livros infantis, outros livros?
3	Você frequenta a biblioteca da escola ? O que faz lá ?
4	Onde nasceu o primeiro estímulo à leitura? Em casa, na escola ou em outro lugar ?
5	Dos espaços mencionados anteriormente, qual você considera mais apropriado à formação leitora ?
6	Como costuma ler livros ? Em lugares silenciosos, ouvindo música, com a televisão ligada, na escola, no quarto, em locais públicos ?
7	Como é o acesso ao livro em seu município ?
8	Em relação a ler no tempo livre, você gosta um pouco, gosta muito ou não gosta ?
9	Quando leu o último livro? Há muito tempo ou foi recentemente?
10	Você lembra algum livro que leu? Sabe contar o que aconteceu na história?
11	Você já leu um livro mais de uma vez ? Se sim, qual e porquê?
12	Quando você escolhe algo para ler, você lê com qual finalidade?
13	E você já leu para alguém que não sabia ler ainda ? o que achou dessa experiência ?
14	Depois que você lê na escola, o que a professora pede para você fazer?
15	Quais as perguntas que a professora faz depois que você lê alguma coisa?
16	Conhece alguém que venceu na vida graças à leitura ?
17	Você já ouviu falar numa autora chamada Clarice Lispector? Conhece algum livro que ela escreveu?

## APÊNDICE 2



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**POSEDUC- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO**  
**PROFISSIONAL DOCENTE**

### **TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS COLETADAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS CRIANÇAS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL CELEIRO DO SABER/GROSSOS/RN**

<b>PERGUNTA 1: Você reside na zona urbana ou rural de Grossos ?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	Na urbana
<b>ULISSES</b>	Eu moro na urbana
<b>DANIEL</b>	Urbana porque é na cidade, né?
<b>JAIME</b>	Urbana
<b>OLÍMPICO</b>	Zona urbana
<b>LUÍS</b>	Aqui mesmo em Grossos, na urbana
<b>HERMANY</b>	Urbana
<b>CARLINHOS</b>	Na urbana mesmo
<b>PAULO</b>	Na zona rural, mas é bem pertinho de Grossos. Dá até pra vir a pé, se eu quiser.
<b>CRISTINA</b>	Aqui mesmo na urbana
<b>MARTA</b>	Na urbana
<b>ROSINHA</b>	Na urbana
<b>EMA</b>	Zona urbana
<b>AUGUSTA</b>	Já morei na rural quando eu era menor, agora moro em Grossos, nos Coqueiros
<b>FLÁVIA</b>	Antes eu morava na salina, agora é aqui na cidade
<b>LÓRI</b>	Na urbana, mas acho que vou morar de novo na salina
<b>MACABÉA</b>	Na urbana
<b>G.H.</b>	Na zona urbana
<b>SOFIA</b>	Moro em Grossos mesmo
<b>PERGUNTA 2: O que você mais gosta de ler? Jornal, revista, livros infantis, outros livros?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	Livros infantis, mas não sei porquê não
<b>ULISSES</b>	Os livros infantis porque tem letra, figura colorida
<b>DANIEL</b>	Livro da escola
<b>JAIME</b>	Livro de História, do dever da escola
<b>OLÍMPICO</b>	O Livro de História porque conta sobre o Brasil
<b>LUÍS</b>	Acho que é livros infantis. Porque dá pra o cara imaginar outra história
<b>HERMANY</b>	Livro de Português porque tem um bocado de historinha diferente
<b>CARLINHOS</b>	Livro infantil, porque é coisa pra criança
<b>PAULO</b>	Livro. Livros que meu irmão estudou. O do meu primo é do Alfa e Beto, aí eu pego e fico tentando ler as histórias. Na minha casa tem muito e eu fico soletrando, aí vai.
<b>CRISTINA</b>	De livro infantil, porque ele é legal, ele é interessante
<b>MARTA</b>	Gosto de ler fábula
<b>ROSINHA</b>	Livro de piada e infantil,
<b>EMA</b>	O do dever da escola
<b>AUGUSTA</b>	Eu gosto de ler livros de mistério, porque dá mais vontade ler pra saber, por exemplo, O rapto do garoto de ouro, pra descobrir quem havia raptado o menino
<b>FLÁVIA</b>	Livros da biblioteca, de leitura infantil
<b>LÓRI</b>	O livro do dever da sala

<b>MACABÉA</b>	Jornal porque tem notícia e a gente fica por dentro de tudo que vai acontecer na nossa cidade.
<b>G.H.</b>	Livro infantil porque é bom
<b>SOFIA</b>	O do dever da escola
<b>PERGUNTA 3: Você frequenta a biblioteca da escola ? O que faz lá ?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	Escolho livros para ler. A biblioteca é usada só no recreio, por 10min.
<b>ULISSES</b>	Vou sempre. Vou ver os livros
<b>DANIEL</b>	Não vou
<b>JAIME</b>	Não, porque muitas vezes tá fechada. Quando vou olho os livros para escolher um e levar para casa e devolver 3 dias depois
<b>OLÍMPICO</b>	Às vezes, porque é direto fechada. Tem vezes que vai e pega o livro pra ler em casa, como o do saci
<b>LUÍS</b>	Procurar livro para ler em casa
<b>HERMANY</b>	Sim. Pego livrinhos
<b>CARLINHOS</b>	Sim, pego um livro, sento na cadeira e começo a ler lá
<b>PAULO</b>	Tem vez que eu vou, mas não pego livro não, porque não gosto de pegar o que tem na escola, só se for pra fazer trabalho
<b>CRISTINA</b>	Não, porque ela não é aberta. Se fosse eu ia escolher um livro pra ler.
<b>MARTA</b>	Não. Porque, às vezes, é fechada. Se fosse aberta eu pegava livro todo dia
<b>ROSINHA</b>	De vez em quando porque tem vez que eu quero brincar e tem vez que eu quero ler
<b>EMA</b>	Às vezes eu vou e escolho livro pra ler
<b>AUGUSTA</b>	Sim, entro quando tá aberta, procuro livros, leio um livro pequeno lá, depois pego outro e levo pra casa e depois pego mais
<b>FLÁVIA</b>	Às vezes, vou procurar livro pra ler
<b>LÓRI</b>	Sim. Eu fico escolhendo livro pra mim ler
<b>MACABÉA</b>	De vez em quando, porque é difícil abrir à tarde. Eu escolho um livro.
<b>G.H.</b>	Nunca mais vim porque não tava mais lembrado. Pego livro
<b>SOFIA</b>	Não
<b>PERGUNTA 4: Onde nasceu o primeiro estímulo à leitura? Em casa, na escola ou em outro lugar ?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	Na escola. Porque vi muita gente lendo e deu vontade ler
<b>ULISSES</b>	Escola. Porque aqui aprende mais, tem muito livro
<b>DANIEL</b>	Escola
<b>JAIME</b>	Acho que foi na escola
<b>OLÍMPICO</b>	Escola. Não sei, não
<b>LUÍS</b>	Escola. Sei lá
<b>HERMANY</b>	Na escola mesmo, porque em casa não gosto de ler devido o irmão amassar meu livro e rebolar
<b>CARLINHOS</b>	Na creche porque via as meninas lendo e tive vontade e aprender também
<b>PAULO</b>	Na escola
<b>CRISTINA</b>	Foi aqui na escola
<b>MARTA</b>	Acho que é escola
<b>ROSINHA</b>	Na minha casa
<b>EMA</b>	Depois que eu entrei na escola
<b>AUGUSTA</b>	Sei lá. Desde pequena eu gosto de ler. Acho que foi em casa, minha mãe comprava um monte de livro pra mim
<b>FLÁVIA</b>	Depois que vim pra escola
<b>LÓRI</b>	Eu acho que foi quando eu entrei na escola e vi todo mundo lendo e ficava chamando eu de burra
<b>MACABÉA</b>	Bom, quando eu morava na Salmar, minha prima dava aula de reforço e minha mãe me levava pra aula e cada vez mais eu ia aprendendo e tô aprendendo cada vez mais
<b>G.H.</b>	Na escola
<b>SOFIA</b>	Nenhuma das duas, não sei onde nasceu a vontade
<b>PERGUNTA 5: Dos espaços mencionados anteriormente, qual você considera mais apropriado à formação leitora ?</b>	

DISCENTE	RESPOSTA
MARTIM	Escola. Porque tem mais oportunidade
ULISSES	Em casa porque é mais quietinho.
DANIEL	Na casa, porque não tem muito barulho e mais concentração
JAIME	Escola, porque aprende a ler e a escrever e mais coisas
OLÍMPICO	A casa. Porque é mais calmo e a pessoa fica bem caladinho
LUÍS	A escola
HERMANY	Na escola
CARLINHOS	Na minha casa, porque tem um cantinho só pra mim e pra o livro
PAULO	Sei não, acho que é escola
CRISTINA	Na escola
MARTA	Em casa, porque é mais tranquilo
ROSINHA	Na escola, porque a gente conhece mais amigo, aprende a ler, a professora ensina mais e em casa ensina pouco porque a mãe não tem tempo
EMA	Na escola, porque na escola aprende ler e escrever, estudar muito
AUGUSTA	Na escola porque tem biblioteca, a gente aprende a ler com os professores, por isso
FLÁVIA	Na escola
LÓRI	Na escola por causa que é na escola que a gente aprende ler
MACABÉA	A escola porque em casa a mãe ajuda, mas não é tanto como na escola. A professora explica mais, as aulas têm mais leituras
G.H.	Em casa porque é mais melhor
SOFIA	Aqui na escola
<b>PERGUNTA 6: Como costuma ler livros ? Em lugares silenciosos, ouvindo música, com a televisão ligada, na escola, no quarto, em locais públicos ?</b>	
DISCENTE	RESPOSTA
MARTIM	Em lugares silenciosos, porque a pessoa presta mais atenção
ULISSES	Em lugares silenciosos
DANIEL	No quarto
JAIME	Em qualquer lugar
OLÍMPICO	Com a televisão ligada porque fico lendo e ouvindo o que a tv diz
LUÍS	Em lugares silenciosos
HERMANY	Em lugares silenciosos
CARLINHOS	Em lugares silenciosos. Porque tem mais silêncio e dá para escutar minha voz
PAULO	Lugar calmo porque a pessoa não fica escutando muito barulho, porque barulho atrapalha
CRISTINA	No meu quarto porque lá eu me concentro mais
MARTA	Silencioso, porque ouvindo música a pessoa não se concentra
ROSINHA	Quando eu tou ouvindo música mesmo, eu me concentro porque a música inspira
EMA	Eu gosto de ler mais no quarto escutando música, mas acho que não dá pra prestar muita atenção. Eu leio mais em casa
AUGUSTA	Eu gosto de ler num lugar silencioso e calmo sem ninguém pra me atrapalhar
FLÁVIA	Em qualquer lugar, o barulho não me incomoda não
LÓRI	Não tenho quarto, então gostaria de ler, se eu soubesse, num canto silencioso
MACABÉA	Em casa porque eu chego, ligo o ar condicionado do meu quarto e fico à vontade. Já lá na sala fica difícil com tanta zoada
G.H.	Em qualquer lugar, mas num gosto muito de ler não
SOFIA	Em qualquer lugar
<b>PERGUNTA 7 : Como é o acesso ao livro em seu município ?</b>	
DISCENTE	RESPOSTA
MARTIM	Na aula particular porque ninguém atrapalha
ULISSES	Lá em casa tem uma caixa de livros
DANIEL	Não há
JAIME	Na aula particular. Porque lá tem outros livros
OLÍMPICO	Só na minha casa que tem livros
LUÍS	Não tem não
HERMANY	Acho que não tem não
CARLINHOS	Sei lá, acho que nem tem
PAULO	O canto que eu conheço é na escola e na minha casa não tem muito livro

<b>CRISTINA</b>	Não
<b>MARTA</b>	Não tem nenhum, só a biblioteca da escola
<b>ROSINHA</b>	Não, ainda não. Só na escola mesmo, eu vou na biblioteca
<b>EMA</b>	Aqui na escola
<b>AUGUSTA</b>	Só aqui na escola de manhã quando a biblioteca fica aberta
<b>FLÁVIA</b>	Na minha opinião, não tem não. Só a escola que tem livro
<b>LÓRI</b>	Só na escola
<b>MACABÉA</b>	Tem na casa da minha tia. É como se fosse uma biblioteca, tem livro de pintura, pra gente ler. Cada coisa interessante. Qualquer pessoa pode pegar
<b>G.H.</b>	Às vezes, quando a bicha tá aberta, lá onde tem os livrinhos
<b>SOFIA</b>	Não há
<b>PERGUNTA 8: Em relação a ler no tempo livre, você gosta um pouco, gosta muito ou não gosta ?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	Gosto muito
<b>ULISSES</b>	Gosto pouco.
<b>DANIEL</b>	Não gosto. Prefiro brincar
<b>JAIME</b>	Gosto pouco, gosto mais de brincar
<b>OLÍMPICO</b>	Eu gosto muito. Porque acho legal ler.
<b>LUÍS</b>	Eu gosto muito de ler
<b>HERMANY</b>	Não, não gosto nem de ler. Prefiro brincar
<b>CARLINHOS</b>	Gosto muito. Prefiro ler do que fazer qualquer besteira
<b>PAULO</b>	Mais ou menos
<b>CRISTINA</b>	Gosto pouco
<b>MARTA</b>	Mais ou menos
<b>ROSINHA</b>	Gosto de ler pouco, mas tem que ler, né ?
<b>EMA</b>	Gosto de ler muito, muito
<b>AUGUSTA</b>	Gosto de ler muito
<b>FLÁVIA</b>	Não gosto porque acho chato. Acho bom brincar
<b>LÓRI</b>	Eu tenho muito vontade de ler, mas eu não sei. Quando aprender vou gostar muito, muito
<b>MACABÉA</b>	Muito, porque tem criança que quando vai ler não consegue chegar ao final. Eu, às vezes, paro e depois volto a ler até terminar
<b>G.H.</b>	Eu gosto de ler, mas é pouco
<b>SOFIA</b>	Não gosto. Não me interessa ler, só brincar
<b>PERGUNTA 9: Quando leu o último livro? Há muito tempo ou foi recentemente?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	Há muito tempo
<b>ULISSES</b>	Há muito tempo
<b>DANIEL</b>	Nunca li
<b>JAIME</b>	Faz tempo
<b>OLÍMPICO</b>	Recentemente
<b>LUÍS</b>	Já faz muito tempo
<b>HERMANY</b>	Há muito tempo
<b>CARLINHOS</b>	Pouco tempo. Uns dias só
<b>PAULO</b>	Fica tentando sempre em casa, mas às vezes eu não consigo
<b>CRISTINA</b>	Faz muito tempo
<b>MARTA</b>	O livro Salada de Frutas. Faz um mês por aí. Eu li
<b>ROSINHA</b>	Foi no 1º ano. Quando estudava com a professora do 1º ano ela me ensinou a ler, no 2º eu desaprendi e aprendi de novo no 3º ano
<b>EMA</b>	Quando estudava no 3º ano
<b>AUGUSTA</b>	Tou lendo agora, se não me engano, o nome é O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia
<b>FLÁVIA</b>	Faz tanto tempo
<b>LÓRI</b>	Faz muito tempo por causa que eu peguei quando eu estudava ainda de manhã, faz pouco tempo que eu tava no quarto ano
<b>MACABÉA</b>	Ontem mesmo eu acabei de ler dois livros
<b>G.H.</b>	Faz pouco tempo

<b>SOFIA</b>	Faz tempo demais
<b>PERGUNTA 10: Você lembra algum livro que leu? Sabe contar o que aconteceu na história?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	Não
<b>ULISSES</b>	Não sei nenhum
<b>DANIEL</b>	Não
<b>JAIME</b>	O Patinho Feio. Não sei nem contar porque não lembro
<b>OLÍMPICO</b>	Os três porquinhos e Batman, mas esqueci como foi
<b>LUÍS</b>	O livro de Chapeuzinho Vermelho. Não sei contar direito
<b>HERMANY</b>	Lembro de nada
<b>CARLINHOS</b>	Não sei não
<b>PAULO</b>	O de Alice no país das maravilhas.
<b>CRISTINA</b>	Acho que é a escola
<b>MARTA</b>	Só o de Salada de frutas. Só sei que as frutas não se davam muito bem e depois elas ficaram amigas e descobriram que juntas podiam se tornar uma família. Aprendi sobre a amizade com esse livro.
<b>ROSINHA</b>	Sei de nada de nenhuma história
<b>EMA</b>	Eu acho que é Chapeuzinho Vermelho
<b>AUGUSTA</b>	Li O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia e o Rapto do garoto de ouro
<b>FLÁVIA</b>	Vixe, sei lá
<b>LÓRI</b>	Esqueci mesmo os que li
<b>MACABÉA</b>	Só o do Sítio que tem Emília. Adorei, fiquei emocionada com a sabedoria de Emília. Assim que peguei nesse livro queria ler a história toda, porque é muito boa
<b>G.H.</b>	Sei não
<b>SOFIA</b>	Sítio do Picapau amarelo
<b>PERGUNTA 11: Você já leu um livro mais de uma vez? Se sim, qual e porquê?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	Sim. Um sobre o carro. Gostei, mas nem sei dizer porquê
<b>ULISSES</b>	Eu pega os mesmos
<b>DANIEL</b>	Não, nunca pego livro
<b>JAIME</b>	Sim, Porque é bom, conhecer algo da história
<b>OLÍMPICO</b>	Eu pega a mesma história, mas às vezes prefiro ler outras histórias
<b>LUÍS</b>	Já sim, porque gosto de uma historinha que tem o sol e lua que tem na biblioteca da escola
<b>HERMANY</b>	Sim. Leio de novo, porque descobre outras coisas
<b>CARLINHOS</b>	Só o livro de português da escola e Chapeuzinho porque achei a história boa
<b>PAULO</b>	Já peguei dois livros só pra ver se conseguia ficar gaguejando
<b>CRISTINA</b>	Já. Não sei o nome, mas peguei de novo porque gostei muito dele. O livro que eu mais gosto é Alice no país das Maravilhas, ontem passou o filme dele. Gosto de todos dois do livro e do filme
<b>MARTA</b>	Peguei ele o de Salada de frutas duas vezes porque eu gostei dele. Tinha as frutas que iam pra o mercado e umas pessoas compravam ela
<b>ROSINHA</b>	Pego história diferente, porque o mesmo livro não inspira mais e fica chato. Já li o livro de um macaco
<b>EMA</b>	Já. Chapeuzinho Vermelho, porque eu gostei muito da história
<b>AUGUSTA</b>	Eu sempre um livro diferente porque é bom conhecer outras leituras
<b>FLÁVIA</b>	não. Pego história diferente
<b>LÓRI</b>	Eu sempre pego um livro diferente senão eu enjoô
<b>MACABÉA</b>	Já. Foi o do Sítio do Picapau Amarelo, acho que li mais de 10 vezes. Bom porque tem várias aventuras e foi o primeiro livro que eu peguei na mão e disse: Pronto, é esse livro que eu quero ler
<b>G.H.</b>	Tem vez que eu pego o mesmo livro 3 vezes.
<b>SOFIA</b>	O do Sítio
<b>PERGUNTA 12: Quando você escolhe algo para ler, você lê com qual finalidade?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	Porque vai me ensinar algo
<b>ULISSES</b>	Não sei
<b>DANIEL</b>	Nunca pego nada pra ler

<b>JAIME</b>	Porque tem letras de forma que são fáceis, pois para aprender a ler tem que ser letra de forma
<b>OLÍMPICO</b>	Não sei
<b>LUÍS</b>	Porque quero aprender alguma coisa
<b>HERMANY</b>	Não sei
<b>CARLINHOS</b>	Pra aprender, é claro
<b>PAULO</b>	Gosto de ficar soletrando, minha mãe fica ensinando. Eu quero aprender, mas não consigo, mas peço a minha mãe pra me ajudar
<b>CRISTINA</b>	A história é boa porque melhora e a gente fica mais inteligente
<b>MARTA</b>	Pra ajudar a gente em alguma coisa
<b>ROSINHA</b>	Pra aprender mais, saber mais a ler, pra quando tiver algumas perguntas eu já responder. As que são difícil eu não respondo não
<b>EMA</b>	Quero tudo no futuro, estudar, fazer faculdade
<b>AUGUSTA</b>	Porque tenho vontade de ler
<b>FLÁVIA</b>	Eu não espero nada, por isso nem pego livro
<b>LÓRI</b>	Eu quero aprender a ler e saber se a história é alegre ou triste e legal
<b>MACABÉA</b>	Espero muita alegria, muitas aventuras e muitas coisas para eu aprender na escola e passar para outras amigas que não sabem ler
<b>G.H.</b>	Pra aprender mais
<b>SOFIA</b>	Só leio mesmo
<b>PERGUNTA 13: E você já leu para alguém que não sabia ler ainda ? o que achou dessa experiência ?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	Sim, para a professora. Ela sabe ler, mas deixou ler pra ela ouvir. Eu achei bom
<b>ULISSES</b>	Já eu achei legal.
<b>DANIEL</b>	Não, sempre fico tentando ler sozinho
<b>JAIME</b>	Nunca li pra ninguém
<b>OLÍMPICO</b>	Sim. Eu achei mais ou menos legal
<b>LUÍS</b>	Já, para a prima Diana
<b>HERMANY</b>	Não
<b>CARLINHOS</b>	Já, para minha amiga Jamile que não sabe ler
<b>PAULO</b>	Não. Tenho vontade de ler para meu primo
<b>CRISTINA</b>	Já, pra meu primo Nalisson. Achei legal
<b>MARTA</b>	Já pra minha irmã. Li Salada de frutas e eu achei legal
<b>ROSINHA</b>	Não. Porque eu tenho vergonha, aí eu gaguejo
<b>EMA</b>	Pra minha irmã e meu irmão. Eles gostaram. Eu me senti feliz
<b>AUGUSTA</b>	Já, pra meu irmão, pra alguns amigos daqui da escola. Achei engraçado porque eu sei ler e as pessoas não sabem aí eu começo a achar graça
<b>FLÁVIA</b>	Não
<b>LÓRI</b>	Não
<b>MACABÉA</b>	Já, pro meu irmão. Achei muito bom. Até um dia desse eu fui chamada pra ler pras crianças numa creche
<b>G.H.</b>	Li nesse instante pra Salete lá da sala. Achei que ela aprendeu mais
<b>SOFIA</b>	Não
<b>PERGUNTA 14: Depois que você lê na escola, o que a professora pede para você fazer?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	Ela faz perguntas
<b>ULISSES</b>	Faz umas pergunta
<b>DANIEL</b>	Não faz nada, manda lê e pronto
<b>JAIME</b>	Ela manda responder a interpretação, faz pergunta sobre o texto
<b>OLÍMPICO</b>	Faz pergunta, manda pesquisar
<b>LUÍS</b>	Manda escrever a interpretação do texto
<b>HERMANY</b>	Ler e escrever o que ela tá fazendo no quadro
<b>CARLINHOS</b>	Pede pra gente responder o que viu na leitura, o que ela ensinou
<b>PAULO</b>	Ela conta, depois pergunta o significado da história, como começou, como foi o fim
<b>CRISTINA</b>	Manda a gente escrever
<b>MARTA</b>	Copiar o texto no caderno
<b>ROSINHA</b>	Faz perguntas

<b>EMA</b>	Pede pra nós ficar quieto, depois manda escrever
<b>AUGUSTA</b>	Às vezes, a gente discute a moral da história. Lembra de alguns fatos, se é uma fábula, se é um conto
<b>FLÁVIA</b>	Fazer atividade
<b>LÓRI</b>	Escrever o dever
<b>MACABÉA</b>	Bom, ela pede pra mim lembrar qual foi o livro que ela passou, a última parte e a primeira
<b>G.H.</b>	Escrever a matéria
<b>SOFIA</b>	Dever
<b>PERGUNTA 15: Quais as perguntas que a professora faz depois que você lê alguma coisa?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	Não pergunta nada
<b>ULISSES</b>	Se gostaram
<b>DANIEL</b>	Não, ela não pergunta nada
<b>JAIME</b>	Quais são os personagens
<b>OLÍMPICO</b>	Não lembra
<b>LUÍS</b>	Os personagens
<b>HERMANY</b>	Faz as perguntas sobre os livros, quem fez o livro, como é o nome do tema
<b>CARLINHOS</b>	O que aconteceu na história, como a pessoa é
<b>PAULO</b>	Sei não. Não lembro
<b>CRISTINA</b>	Vocês gostaram? Só isso !
<b>MARTA</b>	Pergunta se a gente entendeu e diz que não vai mais repetir a história
<b>ROSINHA</b>	Pergunta sobre o que Chapeuzinho falou pro lobo ou ao contrário aí a pessoa responde
<b>EMA</b>	Pergunta o que nós entendemos e diz o que é pra fazer no caderno
<b>AUGUSTA</b>	Se gostou de ler livros de suspense, contos, fábulas
<b>FLÁVIA</b>	Pergunta as coisas da história pra ver se a pessoa se lembra
<b>LÓRI</b>	Ela manda a gente lê na frente, de voz alta, aí depois ela pergunta se a gente achou bom a história
<b>MACABÉA</b>	Bom, ela pergunta o que tem no livro que você gostou muito, quais os principais atores que incentivam mais o livro
<b>G.H.</b>	Pergunta
<b>SOFIA</b>	Pergunta se aprenderam a ler
<b>PERGUNTA 16: Conhece alguém que venceu na vida graças à leitura ?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	A minha mãe. Ela é costureira.
<b>ULISSES</b>	Meu pai que trabalha na salina
<b>DANIEL</b>	Ninguém
<b>JAIME</b>	Ninguém
<b>OLÍMPICO</b>	Minha tia, ela é professora
<b>LUÍS</b>	Minha tia que é cozinheira, porque aprendeu as receitas
<b>HERMANY</b>	Minha tia, ela terminou o ano todinho
<b>CARLINHOS</b>	O namorado da minha tia já faz faculdade por causa da leitura e quero isso pra mim também
<b>PAULO</b>	Sim, minha tia Vandí, ela sabe ler e trabalha
<b>CRISTINA</b>	Conheço Júlia, ela é do meu tamanho e é inteligente porque sabe ler
<b>MARTA</b>	Minha amiga Júlia, ela vive lendo livro
<b>ROSINHA</b>	Titia Vandí. Meu irmão sabe ler e já tá na faculdade e meu colega que tá na faculdade de inglês
<b>EMA</b>	Só meu avô. Ele trabalha de pedreiro e tem que ler pra saber o que precisa pra construir a casa e aguardar as pracinhas
<b>AUGUSTA</b>	Assim, conheço um monte de amigo de meu pai que são médicos, secretários. Eu ensino meu padraço a ler, ele é analfabeto e trabalha na salina
<b>FLÁVIA</b>	Não conheço ninguém
<b>LÓRI</b>	Não
<b>MACABÉA</b>	Minha tia, ela adora ler. Por causa disso, ela foi professora
<b>G.H.</b>	Meu tio que tem um trabalho bom
<b>SOFIA</b>	Meu pai que trabalha salina

<b>PERGUNTA 17: Você já ouviu falar numa autora chamada Clarice Lispector? Conhece algum livro que ela escreveu?</b>	
<b>DISCENTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>MARTIM</b>	Não
<b>ULISSES</b>	Não
<b>DANIEL</b>	Não
<b>JAIME</b>	Não
<b>OLÍMPICO</b>	Não sei. Acho que não
<b>LUÍS</b>	Não
<b>HERMANY</b>	Não. Nunca
<b>CARLINHOS</b>	Sim
<b>PAULO</b>	Não
<b>CRISTINA</b>	Não
<b>MARTA</b>	Não. Ninguém falou dela
<b>ROSINHA</b>	Nunca
<b>EMA</b>	Não
<b>AUGUSTA</b>	Já. Não lembro se li alguma coisa dela.
<b>FLÁVIA</b>	Não
<b>LÓRI</b>	Não
<b>MACABÉA</b>	Já. Já li um livro de uma mulher que era advogada e ajudava as pessoas que não tinham condição de comprar um livro
<b>G.H.</b>	Não
<b>SOFIA</b>	Não

### APÊNDICE 3



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
POSEDUC- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE**

#### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DA ESCOLA ESTADUAL CELEIRO DO SABER/GROSSOS/RN**

Visto que a pesquisa “Literatura e formação humana: nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector” almeja identificar se as obras clariceanas contribuem para o processo de autoformação das crianças, este roteiro segue no intuito de observar como se caracterizam as ações de mediação pedagógica com a leitura na perspectiva da formação humana/autoformação.

#### **Componentes da situação pedagógica:**

1. Objetivo da aula;
2. Conteúdos trabalhados relativos às atividades de leitura;
3. Recursos didáticos utilizados;
4. Características ambientais (da sala de aula e dos espaços usados no desenvolvimento de prática pedagógicas) – descrição dos elementos que compõem a infra-estrutura da instituição para as atividades curriculares;
5. Desenvolvimento da aula (descrição das atividades realizadas);
- 6 Tendências metodológicas do professor (se trabalha com abordagens mecanicistas, psicogenéticas, interativas, ou outras);
7. Apreciação da aula pela pesquisadora tendo em vista o objeto central da observação.

#### APÊNDICE 4



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**POSEDUC- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO**  
**PROFISSIONAL DOCENTE**

#### **PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA AULA 1 DA PROFESSORA HELENA DA ESCOLA ESTADUAL CELEIRO DO SABER/GROSSOS/RN**

<b>Data</b>	01/10/2013
<b>Início</b>	13h
<b>Término</b>	15h
<b>Nº de crianças na sala</b>	13
<b>Objetivo da aula</b>	Fazer com que as crianças leiam oralmente textos do livro de Português
<b>Conteúdo relativo ao trabalho com a leitura e metodologia trabalhados</b>	Leitura oral
<b>Recursos didáticos utilizados</b>	Livros didáticos
<b>Características ambientais da sala</b>	Crianças sentadas em carteiras enfileiradas
<b>Desenvolvimento da aula</b>	A professora recebe os alunos e dá início às atividades meia hora depois do toque alegando que está a esperar os que ainda não chegaram. Entrega livros didáticos de anos escolares variados e orienta que leiam qualquer texto. A sala não possui nenhuma decoração que incentive ao gosto leitor. O único cartaz que possui é referente ao “Cantinho da leitura” que foi criado pela professora do turno matutino e não é utilizado pelos alunos do vespertino. A maioria das crianças não acata a orientação docente e perambulam de carteira em carteira. A docente se ausenta da sala de aula que se transforma num caos. Os alunos entram e saem sem controle. Ao retornar ameaça castigar os que não estiverem sentados. Três crianças insistem para desenhar algo referente ao que leram e a professora permite. Na sequência, pergunta quem já leu e diz que vai dar mais um tempinho para os que não leram. Senta e aguarda sem manifestar nenhuma preocupação com o vai e vem dos educandos. A merendeira avisa que está na hora do lanche e todos saem correndo. Ao final, avisa que retornará após o recreio para findar a atividade, fato que não ocorre.
<b>Perfil da prática observada</b>	A prática da professora não pode ser evidenciada visto que não houve complementaridade da atividade.

#### **PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA AULA 2 DA PROFESSORA HELENA DA ESCOLA ESTADUAL CELEIRO DO SABER/GROSSOS/RN**

<b>Data</b>	03/10/2013
<b>Início</b>	13h

<b>Término</b>	15h
<b>Nº de crianças na sala</b>	08
<b>Objetivo da aula</b>	Desenhar e pintar livremente
<b>Conteúdo relativo ao trabalho com a leitura e metodologia trabalhados</b>	Produção artística e leitura de imagens
<b>Recursos didáticos utilizados</b>	Lápis e o caderno das crianças
<b>Características ambientais da sala</b>	Crianças sentadas em carteiras enfileiradas
<b>Desenvolvimento da aula</b>	A professora inicia às atividades reclamando da falta dos alunos e pede que alguns saiam para verifiquem se outras crianças ainda virão à escola neste dia. Todos os oito alunos presentes saem. A supervisão da escola questiona a ação da docente que justifica ter pedido para que chamassem outros alunos que podiam não ter entrado na instituição. Quando voltam, em mesmo número, avisa que é aula de arte e que podem desenhar livremente o que quiserem. As crianças vibram. Circulam livremente entre um e outro colega pedindo lápis coloridos emprestados, se desentendem frente às negações, reclamam dos colegas à docente que se mantém sentada à espera que concluam a atividade. Uma hora e quarenta minutos depois, pergunta se concluíram e pede silêncio. Sai. Quando volta pede para as crianças apresentarem os trabalhos aos colegas. Somente uma criança socializa o desenho produzido. As outras sete mostram para a docente às produções e ela elogia. Três crianças me revelaram sua arte, mas não souberam/quiseram explicar o motivo da imagem produzida. Hora do intervalo, as crianças saem.
<b>Perfil da prática observada</b>	A ação docente se resumiu a ocupar o tempo livre com uma atividade que considera ser prazerosa. A leitura das imagens e dos sentimentos esboçados nos desenhos é desconsiderada configurando uma prática mecanicista.

### **PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA AULA 3 DA PROFESSORA HELENA DA ESCOLA ESTADUAL CELEIRO DO SABER/GROSSOS/RN**

<b>Data</b>	07/10/2013
<b>Início</b>	13h
<b>Término</b>	15h
<b>Nº de crianças na sala</b>	12
<b>Objetivo da aula</b>	Resolver problemas envolvendo a multiplicação
<b>Conteúdo relativo ao trabalho com a leitura e metodologia trabalhados</b>	Leitura de situações-problema utilizando a multiplicação
<b>Recursos didáticos utilizados</b>	Lousa, lápis e o caderno das crianças
<b>Características ambientais da sala</b>	Crianças sentadas em carteiras enfileiradas
<b>Desenvolvimento da aula</b>	A professora recebe os alunos e pede que retirem o caderno de Matemática. Passa a copiar, na lousa problemas, de caráter simples, que envolvem a multiplicação. São doze questões. Senta-se e aguarda que todos transcrevam a tarefa. Sai para atender uma mãe que vem justificar a ausência do filho às aulas. Quando retorna se depara com a maioria das crianças circulando na sala de aula e chama por seis que saíram sem sua autorização. Enquanto isso, outros estudantes saem justificando irem ao banheiro. O tempo todo, a docente chama a atenção para que terminem de copiar e responder a tarefa. Quando alguns alunos solicitam

	ajuda ela sugere que voltem para pensar. Quase duas horas depois, a professora se levanta e passa a corrigir a tarefa. Ela mesma lê o problema e pergunta qual foi a resposta que encontraram. Grande parte afirma não haverem concluído, outros asseguram que não sabem responder. Um aluno sugere respostas e acerta várias. A professora responde os probleminhas na lousa, manda que copiem e diz que vai fazer uma chamada oral porque eles não estão estudando a tabuada. Pede o caderno para passar o visto e libera para o recreio
<b>Perfil da prática observada</b>	A relação interativa entre a leitura e o aluno inexistente na prática docente, visto que problemas de matemática representam conflitos do dia-a-dia das crianças. A ausência de leitura e de compreensão do lido culmina na impossibilidade de relacionar o conteúdo estudado na escola com a vida.

### **PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA AULA 4 DA PROFESSORA HELENA DA ESCOLA ESTADUAL CELEIRO DO SABER/GROSSOS/RN**

<b>Data</b>	09/10/2013
<b>Início</b>	13h
<b>Término</b>	15h
<b>Nº de crianças na sala</b>	16
<b>Objetivo da aula</b>	Identificar os animais e sua classificação
<b>Conteúdo relativo ao trabalho com a leitura e metodologia trabalhados</b>	Leitura de informações acerca dos animais domésticos e silvestres
<b>Recursos didáticos utilizados</b>	Livro didático de Ciências, lápis e caderno
<b>Características ambientais da sala</b>	Crianças sentadas em carteiras enfileiradas
<b>Desenvolvimento da aula</b>	Ao chegarem à escola, as crianças são convidadas a buscarem os livros de Ciências na biblioteca. São exemplares de autores e anos escolares diversos, visto que não há material suficiente para todos. A professora passa a buscar as páginas que tratam do assunto nos diferentes livros. Quando encontra entrega a alguma criança. Neste dia seis estudantes ficaram sem o livro devido à docente informar que nos outros livros não havia o assunto. Sugeri que sentassem em dupla com outro colega, motivo que causou frenesi. Quando acalmou os alunos perguntou quem queria ler o primeiro parágrafo. Uma voluntária passou a ler enquanto os outros ficavam pedindo para ler também. Quando terminou outra criança seguiu a leitura. A professora interrompeu reclamando do barulho e ameaçou tirar o intervalo de quem não colaborasse. Ao término da leitura perguntou se haviam entendido o assunto. Uma criança arriscou-se a perder e foi elogiada. A professora orientou que transcrevessem as atividades de duas páginas para o caderno e respondessem. Assim, terminou o horário da aula e a tarefa não foi concluída por todos os alunos.
<b>Perfil da prática observada</b>	A professora é reprodutora de práticas que fragmentam a leitura em pedaços. Esse aspecto corrobora para a perda da compreensão do que foi lido. A ação de transcrever e responder de acordo com o texto recorta o tempo e o inibe a possibilidade de exposição do aprendido pelas crianças.

## PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA AULA 5 DA PROFESSORA HELENA DA ESCOLA ESTADUAL CELEIRO DO SABER/GROSSOS/RN

<b>Data</b>	10/10/2013
<b>Início</b>	13h
<b>Término</b>	15h
<b>Nº de crianças na sala</b>	10
<b>Objetivo da aula</b>	Ensaiai a apresentação para a comemoração do Dia das Crianças
<b>Conteúdo relativo ao trabalho com a leitura e metodologia trabalhados</b>	Leitura de música e dança
<b>Recursos didáticos utilizados</b>	Papel com letra de música, som e pendrive
<b>Características ambientais da sala</b>	Carteiras encostadas na parede e crianças dispersas na sala de aula
<b>Desenvolvimento da aula</b>	<p>A docente recebe as crianças e ao perceber que eram poucas pediu que fossem em busca dos colegas, mas que não demorassem para não atrasar o ensaio. As crianças saíram correndo e foram voltando aos poucos. Quarenta e cinco minutos depois, a professora colocou-os para dentro da sala de aula. Entregou a cópia da música "Aquarela" de Toquinho e perguntou se conheciam. Em coro, afirmaram que sim. Algumas delas passaram a cantarolar e foram repreendidas pela docente que avisou estar esperando a professora que iria ensaiar. Às 14h a outra professora entra, cumprimenta a docente Helena, liga o som e convida os alunos a acompanharem seus movimentos. Alguns meninos sentaram e informaram que não iam participar da dança. A docente Helena avisou que se não dançassem não participariam das outras atividades do Dia da Criança. Dois deles aderiram, enquanto os outros permaneceram sentados. A professora da dança reclamou do comportamento e continuou a ensaiar. A melodia era entoada pelas crianças acompanhada pelos passos. A professora elogiou e disse retornar no dia seguinte. Após o ensaio a docente Helena informou que estavam liberados.</p>
<b>Perfil da prática observada</b>	<p>A insignificância dada à letra da música descrita no papel foi impressionante. Duas docentes que não evidenciaram os sentidos ressonantes nas palavras a serem cantadas. Isso revela uma prática reducionista que não consegue, ainda, escutar o que é ensinado. A docente Helena, responsável pela turma, não atribui valor a leitura demonstrando não possuir gosto pela ação de ler.</p>

**APÊNDICE 5**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
POSEDUC- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE**

**OFICINA DE LEITURA “UM MERGULHO NO BAÚ DE CLARICE EM BUSCA  
DAS PALAVRAS FEITICEIRAS**

**MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA**

**MOSSORÓ/RN  
OUTUBRO/2013**

## SUMÁRIO

<b>1 TEMA.....</b>	<b>2</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>2</b>
2.1 OBJETIVO GERAL.....	3
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	3
<b>3 CONTEXTO DE APLICAÇÃO.....</b>	<b>3</b>
<b>4 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>3</b>
<b>5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>5</b>
<b>6 RECURSOS NECESSÁRIOS.....</b>	<b>7</b>
<b>7 AVALIAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>8 CRONOGRAMA DE TRABALHO.....</b>	<b>8</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>9</b>

## **1 TEMA**

A leitura é algo inerente à condição humana, conforme Paulo Freire (2005), lemos o mundo antes de conhecermos as palavras. A importância que a leitura representa para o sujeito se confirma quando esta inspira sentimentos, valores, condutas e a celebração da vida.

Por meio do ato de ler, congregamos elementos esclarecedores sobre a própria vida. Edgar Morin (2010) afirma que a essência da leitura remete ao entendimento das dimensões objetivas e subjetivas dos acontecimentos que tecem a vida rotineiramente, bem como contribui para a autoformação humana.

Enquanto educadores, somos conscientes dos benefícios da leitura para o processo de inclusão dos seres em todos os setores da vida, como também de que esta ação não se constitui hábito entre as pessoas no território brasileiro. Pesquisas como *Retratos da leitura no Brasil* apontam que temos ainda um país de não-leitores (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012).

Como residentes num espaço geográfico circundado de belezas naturais que nada mais são do que espaços de leitura, consideramos pertinente o investimento em ações didáticas que sigam rumo à concepção de Morin (2010) acerca do que seja o livro. Para o referido autor o livro se configura em “experiências de verdade” e é com a expectativa de encontrar resquícios de vida nos escritos literários que projetamos a oficina de leitura “Um mergulho no baú de Clarice Lispector em busca das palavras feiticeiras”.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Apresentar alternativas metodológicas de leitura, por meio de oficinas, vislumbrando a implementação de práticas leitoras que contribuam para a autoformação dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Manoel João/Grossos/RN, a partir da literatura infantil clariceana.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Cultivar o gosto pela leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno;
- Fomentar o processo de autoformação por meio da leitura de duas obras infantis clariceanas, *O mistério do coelho pensante* e *A vida íntima de Laura*;

- Estabelecer relações entre o texto e a realidade vivida a fim de direcionar o alunado para o caminho essencial da busca de identidade e realização pessoal;
- Estimular o desejo de novas leituras voltadas à vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- Contribuir para a formação de leitores/escritores competentes, capazes utilizar o lido em sua vida;
- Desenvolver no aluno o papel de produtor, leitor e avaliador do próprio texto, levando-o a uma atitude crítica que culmine na construção de ideais de vida;
- Compartilhar no grupo suas opiniões, refletir e respeitar a opinião de todos;
- Estimular os alunos a tornarem-se videntes literários favorecendo o alargamento dos horizontes pessoais e culturais;
- Auxiliar o aluno na formação de valores próprios.

### **3 CONTEXTO DE APLICAÇÃO**

- LOCAL: Escola Estadual Celeiro do Saber/Grossos/RN
- PÚBLICO-ALVO: Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental e a professora.

### **4 JUSTIFICATIVA**

A leitura é um instrumento de mediação entre o sujeito e a vida. Ela exerce função de destaque no desenvolvimento cognitivo, crítico, reflexivo e criativo do aluno, tanto no âmbito do rendimento escolar como na construção da personalidade. Ao exercitar a leitura, o aluno está buscando entender o mundo e compreender a si mesmo, conseqüentemente, está trilhando a posição de assumir-se enquanto sujeito da própria história e tecelã desta por estar a todo instante se autoformando.

Pascal Galvani (2002) concebe a autoformação como um modelo de formação constante e contínua e, por meio da arte de ler, este processo se formaliza a partir das descobertas que o leitor realiza lê. O momento de interação do leitor com o texto para Isabel Solé (1998), bem como para outros autores que discutem a temática, é denominado leitura.

Como há a intenção de contribuir para a formação de leitores que utilizem o que aprendem na escola no seu dia-a-dia, esta proposição dilui o que há de técnico nos modos de ler na escola em possibilidades de leituras interativas que culminem

com a autoformação das crianças do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Manoel João, localizada no município potiguar de Grossos/RN.

Para atender as exigências dos pequenos leitores que segundo Fátima Miguez (2009) são exigentes e não se sentem atraídos por qualquer obra literária e, ainda, favorecer o entrelaçamento entre o eles, a leitura e a vida, serão utilizadas duas obras infantis de Clarice Lispector: *O mistério do coelho pensante* e *A vida íntima de Laura*.

O que respalda a escolha pelas escrituras lispectorianas é o fato de que abordam situações existentes na vida dos educandos, como “a vida e a morte, liberdade, felicidade, amor, mistérios da condição de ser e do ser”. (SIQUEIRA, 2009, p. 10). Por meio de suas obras, Clarice incentiva o público leitor a tecer sua própria literatura de vida e, isso se constitui no processo de autoformação.

É no íntimo da literatura de Clarice Lispector destinada ao público infantil que a busca por aspectos intrínsecos ao nosso ser, se pauta. O livro infantil *O mistério do coelho pensante*, pioneiro na literatura clariceana, retrata as idas e vindas de um coelho chamado Joãozinho. Clarice Lispector buscava entender os mistérios do coelho, bem como, o porquê dele fugir inúmeras vezes da gaiola e sempre retornar a ela.

É uma narrativa escrita para atender ao pedido de seu filho Paulo, imbuída de fatos reais que invade a ficção. Para Ailton Siqueira (2009, p. 10), esta literatura “não deixa de ser também uma forma da narradora Clarice confessar diante de Paulo os paradoxos e ambiguidades que envolvem toda relação de afeto e amor [...]”. A história do coelho se caracteriza como educativa, pois em seus meandros a autora reforça os limites e possibilidades de quem ama.

*A vida íntima de Laura* é o terceiro livro clariceano destinado ao público infantil. Propõe um diálogo entre o sujeito e o texto e sua incursão no universo de uma galinha, personagem principal da história, conferindo assim uma relação intrínseca entre criança, o adulto e o gênero literário. A autora traça um percurso literário que transita entre a aparência física da personagem até a reflexão sobre a própria condição humana do leitor. É uma narrativa que exige a inserção do leitor em seu contexto e o remete a pensar sobre si mesmo. *A vida íntima de Laura* é uma história que possibilita ao leitor ter em mãos o poder de ser proprietário de segredo.

A fim de constituir esse trabalho num roteiro de uma pedagogia de leitura transformadora, capaz de revelar uma visão clara do mundo aos alunos da Escola

Estadual Celeiro do Saber, abolimos práticas leitoras utilitaristas e almejamos investir em ações criativas que mergulhem no *eu* de cada partícipe e se fixem nos subterrâneos das lembranças que mesclam fantasia e realidade.

## **5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS<sup>24</sup>**

- 1 Conversa inicial com os alunos explicando sobre o funcionamento da oficina e sua importância;
- 2 Apresentação da biografia da autora Clarice Lispector;
- 3 Apresentação do Baú Literário (colocar vários livros no baú e pedir que identifiquem quais são os de Clarice Lispector)
- 4 Para trabalhar a obra *O mistério do coelho pensante*:
  - a) Para explorar o livro serão colocados num baú, fantoches de animais para que escolham aqueles que supõem fazer parte da história;
  - b) Convidar as crianças a realizarem um pré-contação da história;
  - c) Realizar a contação da história do coelho com o uso de fantoches;
  - d) Comparar as suposições iniciais dos alunos com a história contada;
  - e) Brincar de SELF-SERVICE: colocar uma cadeira separada e perguntar quem gostaria de sentar nela para opinar sobre os motivos que levam o coelho fugir diariamente. (Registrar na lousa).
  - f) Discutir o gênero do conto (história policial);
  - g) Solicitar às crianças que investiguem, junto aos familiares, suposições que justifiquem as idas e vindas do coelho Joãozinho;
  - h) Apresentar os dados coletados na investigação;
  - i) Brincar de “EU FUGI IGUAL A JOÃOZINHO”. Formar uma roda de conversa para socialização de momentos em que as crianças “fugiram” por estarem se sentindo sufocados por algum problema e os motivos pelos quais fugiram. Conversar sobre os efeitos positivos e negativos da fuga empreendida.
  - j) Por meio de desenhos, mostrar com quem encontrou e o que fez para aliviar o que estava sentindo no momento da fuga.

---

<sup>24</sup> Os encaminhamentos metodológicos tomaram como base as experiências docentes da proponente da oficina e a participação no Programa BALE- Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas.

- k) CAIXINHA DE LEITURA: Colocar frases contendo partes do texto que descrevam momentos/motivos/situações interessantes para que as crianças escolham uma e reflitam se há relação entre o texto e sua vida.
- l) Conversar com as crianças sobre os motivos pelos quais as pessoas sempre retornam aos locais aonde são bem vindos;
- m) Apresentar o Mural de Ideias e solicitar que as crianças registrem nele, as palavras e os motivos que os levam a retornar aos seus lares;
- n) Confeccionar dobraduras do coelho para dar vida ao mural.
- 5 Para trabalhar a obra *A vida íntima de Laura*:
- a) Convidar as crianças para confeccionarem personagens que existem num galinheiro;
- b) Dentre os personagens confeccionados escolher a galinha “mais feia”.
- c) Discutir com a turma o conceito de beleza;
- d) Orientar para a investigação, junto aos familiares, sobre o conceito do que é belo e do que é feio;
- e) Expor no Mural de Ideias os resultados dos dados investigados;
- f) Convidar as crianças a se desenharem. Expor as imagens no Mural de Ideias. Em seguida, pedir que escrevam ou verbalizem, de modo breve, sua autobiografia (ênfase no que são “por dentro”)
- g) Fazer um roda de conversa sobre as qualidades e defeitos que os seres humanos têm.
- h) Convocar as crianças a realizarem um pré-contação da história;
- i) Realizar a contação da história de Laura com o uso das produções artísticas dos alunos; Explicar que a galinha considerada “mais feia”, por eles, representará a personagem principal da história;
- j) Comparar as suposições iniciais dos alunos com a história contada;
- k) BAÚ DE COISAS DE FORA DA HISTÓRIA: Colocar no baú fichas com diversos elementos. Convidar os alunos a retirarem do baú uma ficha e comparar se esta corresponde a algum dos sentimentos expressados na história da galinha Laura ( vaidade, medo, fome, etc.). Pedir que cada criança explique se a ficha retirada representa algo que sente.
- l) Pregador a galinha “mais feia” no Mural de Ideias; entregar cartões aos alunos e pedir que escrevam os defeitos e as qualidades de Laura; Colar os cartões no Mural;

- m) Dialogar com as crianças sobre as palavras feiticeiras que, no mundo dos diferentes, nos fazem importantes;
- n) Pensar e socializar no que podemos fazer para manter uma boa convivência com o outro
- o) Escrever o que a leitura da história da galinha Laura e do coelho Joãozinho contribuiu para melhorar a sua vida enquanto pessoa.

## **6 RECURSOS NECESSÁRIOS**

Livros de Clarice Lispector, de outros autores e diversos materiais literários; Baú de palha; Kit multimídia para apresentação da biografia de Clarice Lispector; Fantoches de animais; Cartolina para o Mural de Ideias; Prato de papelão, cartolina, cola e lápis colorido para confecção dos personagens do galinheiro; Cartões coloridos; Papel e envelope.

## **7 AVALIAÇÃO**

Para introduzirmos um caminho reflexivo que conduza ao verdadeiro lugar da leitura no território da escola, é preciso distanciar das cobranças. Para tanto, o ideal é a investidura em esforços que fortaleçam viver a literatura a fim de que esta penetre no universo infantil. Nesse sentido, a avaliação que se projeta para a oficina de leitura: **“Um mergulho no baú de Clarice em busca das palavras feiticeiras”** é a avaliação do olhar.

Olhar a criatividade aflorando das mentes dos alunos, o manuseio do livro enquanto objeto de prazer, a reprodução das histórias clariceanas em situações reais, o encantamento pelas palavras feiticeiras descobertas por meio da leitura e, por fim, a prática dos aprendizados adquiridos com Joãozinho e Laura.

## 7 CRONOGRAMA DE TRABALHO

OBRAS	DATA	ATIVIDADES
		21/10/2013
O MISTÉRIO DO COELHO PENSANTE	25/10/2013	<b>AÇÃO 2 – ENCONTRO 1</b> Coleta de sugestões orais sobre a temática da obra; “Pescaria de personagens” no baú; Seleção de personagens correspondentes ao conto; Pré-contação da história pelos alunos; Contação da história do coelho com o uso de fantoches; Brincadeira: Self-service literário Comparação das suposições iniciais dos alunos com a história contada; Discussão sobre o gênero do conto (história policial); Reconto da história aos familiares ou amigos e coleta de suposições que justifiquem as idas e vindas do coelho.
	29/10/2013	<b>AÇÃO 2 – ENCONTRO 2</b> Apresentação dos dados coletados na investigação; Brincadeira: “Eu fugi igual a Joãozinho” Roda de conversa sobre os motivos pelos quais fogem e os efeitos positivos e negativos da fuga; Atividade de arte: Desenho sobre os motivos pelos quais as pessoas retornam aos locais aonde são bem vindos.
	01/11/2013	<b>AÇÃO 2 – ENCONTRO 3</b> Brincadeira com a “Caixinha de leitura”; Colagem no Mural de Ideias das frases escolhidas; Atividade de escrita sobre os motivos pelos quais retornam aos seus lares após fugirem; Exposição oral dos motivos elencados.
A VIDA ÍNTIMA DE LAURA	07/11/2013	<b>AÇÃO 3 – ENCONTRO 1</b> Atividade de arte: Confecção de personagens que existem num galinheiro; Escolha da galinha “mais feia”; Discussão sobre o conceito de beleza e feiúra; Investigação, junto aos familiares, sobre o conceito de belo e feio.
	08/11/2013	<b>AÇÃO 3 – ENCONTRO 2</b> Exposição no Mural de Ideias dos resultados coletados sobre beleza e feiúra; Brincadeira: Auto-retrato de dentro; Diálogo sobre as qualidades e defeitos que os seres humanos possuem e como fazer para melhorá-los; Comunicado que a galinha escolhida mais feia representará a protagonista da história; Coleta de predições sobre a narrativa clariceana; Contação da história <i>A vida íntima de Laura</i> da galinha; Comparação das suposições iniciais dos alunos com a história contada; Reflexão, em casa, sobre as qualidades e defeitos da galinha Laura.

	12/11/2013	<b>AÇÃO 3 – ENCONTRO 3</b> Diálogo sobre qualidades e defeitos da protagonista Reconto da história pelas crianças; Brincadeira: “Baú de coisas fora da história” Diálogo sobre as palavras feiticeiras que, no mundo dos diferentes, nos fazem importantes;
<b>CULMINÂNCIA</b>		Registro do aprendizado adquirido por meio das duas narrativas; Exposição oral dos aprendizados.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2005

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. **Educação e transdisciplinaridade II.** São Paulo: TRION, 2002, p. 93-121.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da leitura do Brasil.** Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2012.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil:** O lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SIQUEIRA, Ailton. Clarice Lispector: que mistérios tem Joãozinho ? **Revista Ângulo,** n. 116, jan./mar., 2009, p.09-12

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA PROFESSORA DO 4º ANO DA ESCOLA ESTADUAL CELEIRO DO SABER



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
POSEDUC- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA PROFESSORA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL PROF. MANOEL JOÃO

##### DADOS PESSOAIS

1. Faixa Etária:

( ) 21 a 30 anos

( ) 31 a 40 anos

(X) 41 a 50 anos

2. Escolaridade:

2º grau ( ) Magistério

( ) Outro(s) Qual(is) \_\_\_\_\_

3º grau: ( ) Sim ( ) Não

Pós-graduação: Especialização: (X) Sim ( ) Não

Se Sim, qual? PSIC. ESCOLAR E DA APRENDIZAGEM

Mestrado: ( ) Sim ( ) Não

Se Sim, qual? \_\_\_\_\_

Doutorado: ( ) Sim ( ) Não

Se Sim, qual? \_\_\_\_\_

##### DADOS PROFISSIONAIS

1. Tempo de serviço como professora: 15 anos

2. Tempo de serviço na Escola Estadual Manuel João: 09 meses

3. Tempo de experiência com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 09 anos

4. Vínculo empregatício:

ESTADO	MUNICÍPIO	OUTROS VÍNCULOS
(X) Efetivo	( ) Efetivo	( ) Efetivo
( ) Estagiário	( ) Estagiário	( ) Estagiário
( ) Serviço Prestado	( ) Serviço Prestado	( ) Serviço Prestado
( ) Outro	( ) Outro	( ) Outro

5. Possui experiência docente em outro nível de ensino ? ( x ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? EJA - Anos Finais do Ens. Fundamental e Ensino Superior

6. Participação em atividades de formação profissional nos últimos cinco anos:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### RELAÇÃO PESSOAL COM A LEITURA

1. Onde nasceu o primeiro estímulo à leitura? Qual o período da vida que a senhora mais

leu? Aos 12 anos. leitura prazerosa na adolescência, e também durante a faculdade.

2. Dos espaços mencionados abaixo, qual considera mais apropriado à formação leitora: em casa, na escola ou sugere outro lugar? Em qual local os sujeitos lêem mais? Por

quê? O mais apropriado seria em casa. Mas na escola geralmente há mais leitura e em grande parte por obrigação.

3. Que tipo de material literário mais gosta de ler? Além dos paratextos, romances policiais.

4. Quando leu o último livro? Poderia informar qual foi a obra lida e o(a) autor(a) ?

Porque os homens amam as mulheres poderosas.

5. Qual o livro mais importante que a senhora já leu? O que ele lhe ensinou? Você utiliza o que aprendeu com ele em sua vida? Como?

Capitães da Areia, ensinou o valor da amizade. Utilizei qd estava trabalhando com jovens da periferia em Mossoró.

6. A senhora já leu um livro mais de uma vez? Se sim, qual e por quê? Capitães da Areia e Cacau.

Pela trama dos mesmos.

7. A senhora tem ideia de quantos livros lê ao ano? Dois ou três.

8. Qual o escritor ou escritora que mais gosta de ler? A que atribui essa preferência? Jorge Amado, pelo cenário quase sempre em fazendas de cacau, Agatha Christie por q seus

enredamentos envolvem suspense e temas que despertam o pit

9. Quando escolhe algo para ler, o faz com qual finalidade?

Geralmente pelo prazer que a leitura traz.

Quais os critérios que usa quando vai escolher um livro para ler?

Seu resumo ou sinopse na contra-capa.

10. Como é o acesso ao livro:

a) em seu município?

não tenho.

b) na escola onde leciona?

Há uma boa diversidade de livros, mas geralmente literatura infantil-juvenil e de técnicos.<sup>①</sup>

11. Considera que a leitura contribui para o sujeito? Justifique:

Sim. A leitura faz com que nos libertemos de algumas amarras, e ajuda o sujeito a mudar (caso queira) o seu destino.

① Biografias e seus principais textos e ou/ artigos.

12. Quem a senhora acha que lê mais: o adulto, o jovem ou a criança? Por quê?

---

---

---

13. A senhora já deve ter ouvido falar sobre autoformação?. De modo simples, o que compreende sobre isso?

Ainda não tenho ideia concreta sobre.

---

---

---

#### TRABALHO QUE REALIZA COM A LEITURA

1. Como são planejadas as atividades de leitura e com qual frequência você as realiza?

Ainda Nas sextas-feiras, levo para sala um conto e leio para a turma, depois divido os parágrafos com os alunos. Nos outros dias há a leitura dos textos didáticos, com a mesma metodologia.

2. Há a realização de projetos coletivos de leitura? Em caso afirmativo, mencione algum:

Não.

---

---

---

3. Quais atividades são promovidas pela biblioteca da escola com vistas à promoção da leitura?

4. Costuma ler em sala de aula para seus alunos?

---

---

---

5. Costuma falar sobre os livros que lê em sala de aula?

---

---

---

---

6. Existem políticas públicas de incentivo à leitura em Grossos?

Se há, desconheço.

7. Já passou por essa experiência de contar histórias para quem não sabe ler?

Sim.

8. Na sua opinião, quem mais incentiva as crianças lerem? Justifique:

Os professores. Geralmente não há o hábito de leitura em casa.

9. Quais os tipos de literatura que a senhora oferta em sala de aula?

Contos, poemas e biografia.

10. Entre os gêneros literários, qual o que mais atrai a atenção de seus alunos? Quais os critérios que eles usam para escolher um determinado livro?

11. A senhora pode definir qual é o(a) autor(a) mais querido(a) pelos seus alunos?

Monteiro Lobato

12. Depois que a senhora lê ou conta alguma história para seus alunos, na escola, quais estratégias utiliza para constatar se internalizaram a mensagem sobre o lido?

Atividades Oral.

---

---

---

---

---

13. Já trabalhou a leitura na perspectiva da autoformação? Qual obra literária utilizou?  
Como fez isso? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

14. Em sua opinião, há obras específicas para se tratar de autoformação?

---

---

---

---

---

15. Acredita que o modo como conduz/motiva a leitura, junto aos seus alunos, se configura como uma possibilidade de formação de uma comunidade de leitores?  
Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

16. Em ordem de importância, quais são as maiores dificuldades:

a) que as crianças encontram para ler? a timidez

---

---

b) que a senhora encontra para trabalhar literatura em sala? muitas

Ainda estão se alfabetizando.

17. De acordo com a sua experiência, enquanto mediadora do ato de ler, o que a leitura significa para as crianças? \_\_\_\_\_

18. O que a leva a caracterizar um aluno como leitor? *A interpretação do que leu.*

19. Qual é o seu maior objetivo ao promover o acesso das crianças ao material literário?

*O meu objetivo é criar o gosto pela leitura.*

20. Você concorda que literatura deve ser uma disciplina obrigatória no currículo escolar?

Justifique: *sim. Com a obrigatoriedade da disciplina, os alunos teriam que ler e interpretar e caso ele (o aluno) goste de um livro, começará daí, o gosto pela leitura.*

21. Quais as atividades resultantes do trabalho com a leitura que você realizou que tenha significado um marco fundamental para a aprendizagem dos alunos? \_\_\_\_\_

22. Já havia contado alguma história escrita por Clarice Lispector, antes da oficina realizada pela proponente da pesquisa? Se sim, qual? SIM. Como nassem as estrelas.

23. Considera que as obras *O mistério do coelho pensante* e *A vida íntima de Laura* contribuem para o processo autoformativo dos alunos? Em que(ais) aspecto(s)?

APRECIÇÃO DA DOCENTE SOBRE A OFICINA DE LEITURA “UM MERGULHO NO BAÚ DE CLARICE, EM BUSCA DAS PALAVRAS FEITICEIRAS”. (Contribuições para a autoformação dos alunos; Aspectos negativos e Sugestões):

Não vi aspectos negativos, os alunos se envolveram e gostaram muito de participar da oficina. Ficavam ansiosas pela vinda tanto da professora Míria como dos personagens trazidos por ela.

É durante o trabalho que descobri novos leitores.

Obrigada,  
Míria Helen

## **ANEXO 2**

### **ATIVIDADES PRODUZIDAS PELAS CRIANÇAS NA OFICINA DE LEITURA “UM MERGULHO NO BAÚ DE CLARICE EM BUSCA DAS PALAVRAS FEITICEIRAS” CAIXINHA DE LEITURA**

RECEBER  
CARINHO

TER UMA  
VIDINHA  
GOSTOSA

TER CUIDADO  
COM O QUE DIZ

ACORDAR  
FELIZ

FUGIR NO  
PENSAMENTO

TER BONS  
SENTIMENTOS

GOSTAR  
DOS  
OUTROS

PENSAR CERTO

SER  
SIMPLES

FAZER NOVOS  
AMIGOS

FAREJAR COISAS  
MARAVILHOSAS

AMAR DE  
QUALQUER  
JEITO

ENFRENTAR O  
DESCONHECIDO

GUARDAR  
SEGREDO

TER  
SIMPATIA

VOLTAR PARA  
CASA

TER MUITAS  
E BOAS IDEIAS

SER UM  
AMIGO  
FIEL

TER UM AMIGO  
INVISÍVEL

APRENDER ALGO  
SOZINHO

QUERER  
SABER  
MAIS

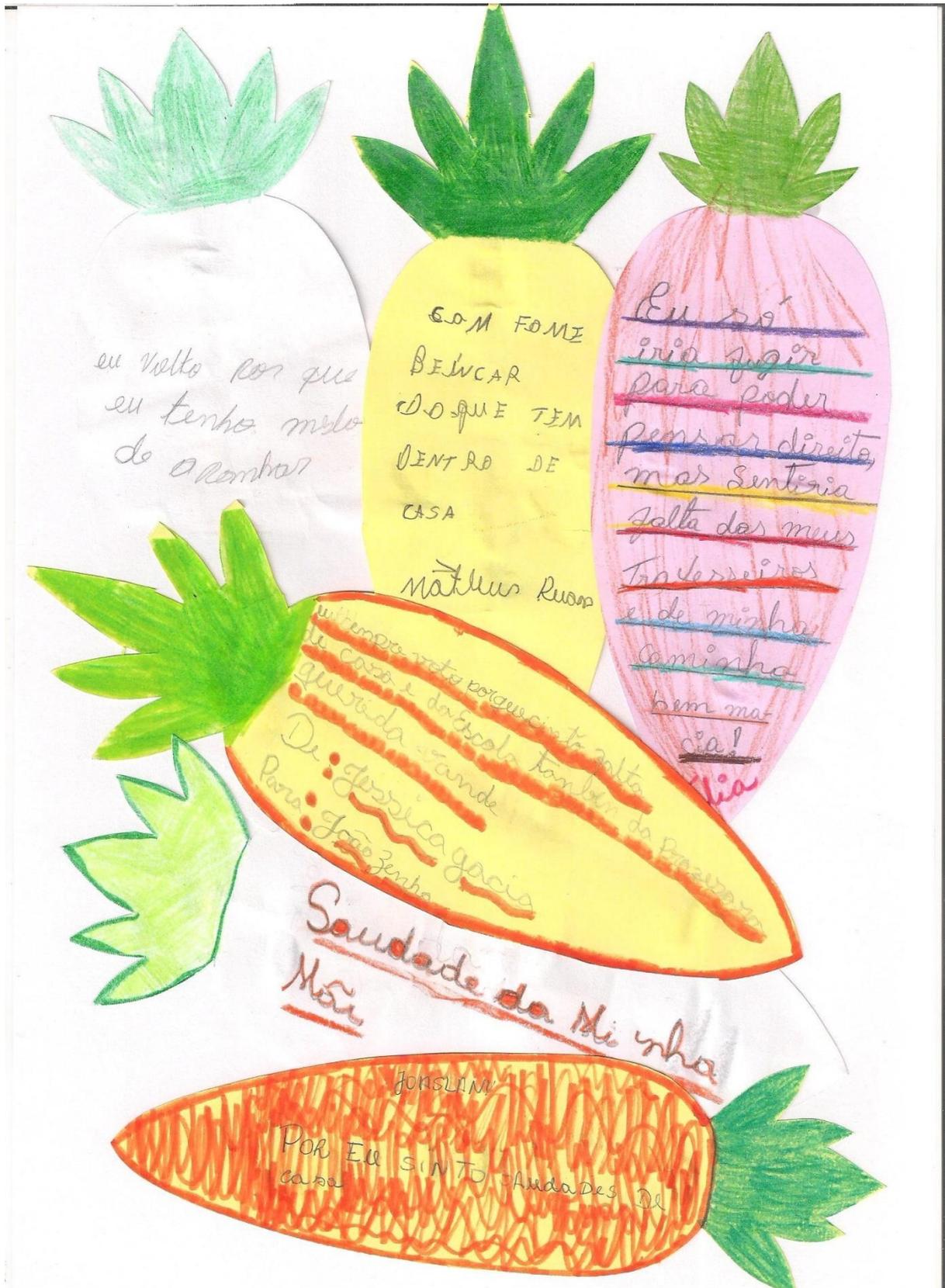
CAIXINHA DE LEITURA (Continuação)

TER MEDO DE MORRER	GANHAR A CONFIANÇA DOS OUTROS	VIVER ARRUMADO
TER ALGUM DEFEITO	AMAR DE UM JEITO SABIDO	TER BELEZA INTERIOR
SER ALGUÉM VAIDOSO	ZANGAR COM O OUTRO SEM DEIXAR DE GOSTAR	SER BOM DE DENTRO PARA FORA
SER HUMANO POR DENTRO	TER MISTÉRIOS GUARDADOS	SER BONITO POR DENTRO
DAR CARINHO	GOSTAR É ALGO BOM	NÃO FUGIR DOS PROBLEMAS
BRIGAR QUANDO FOR NECESSÁRIO	SENTIR O CHEIRO DO MUNDO	VALORIZAR AS DIFERENÇAS

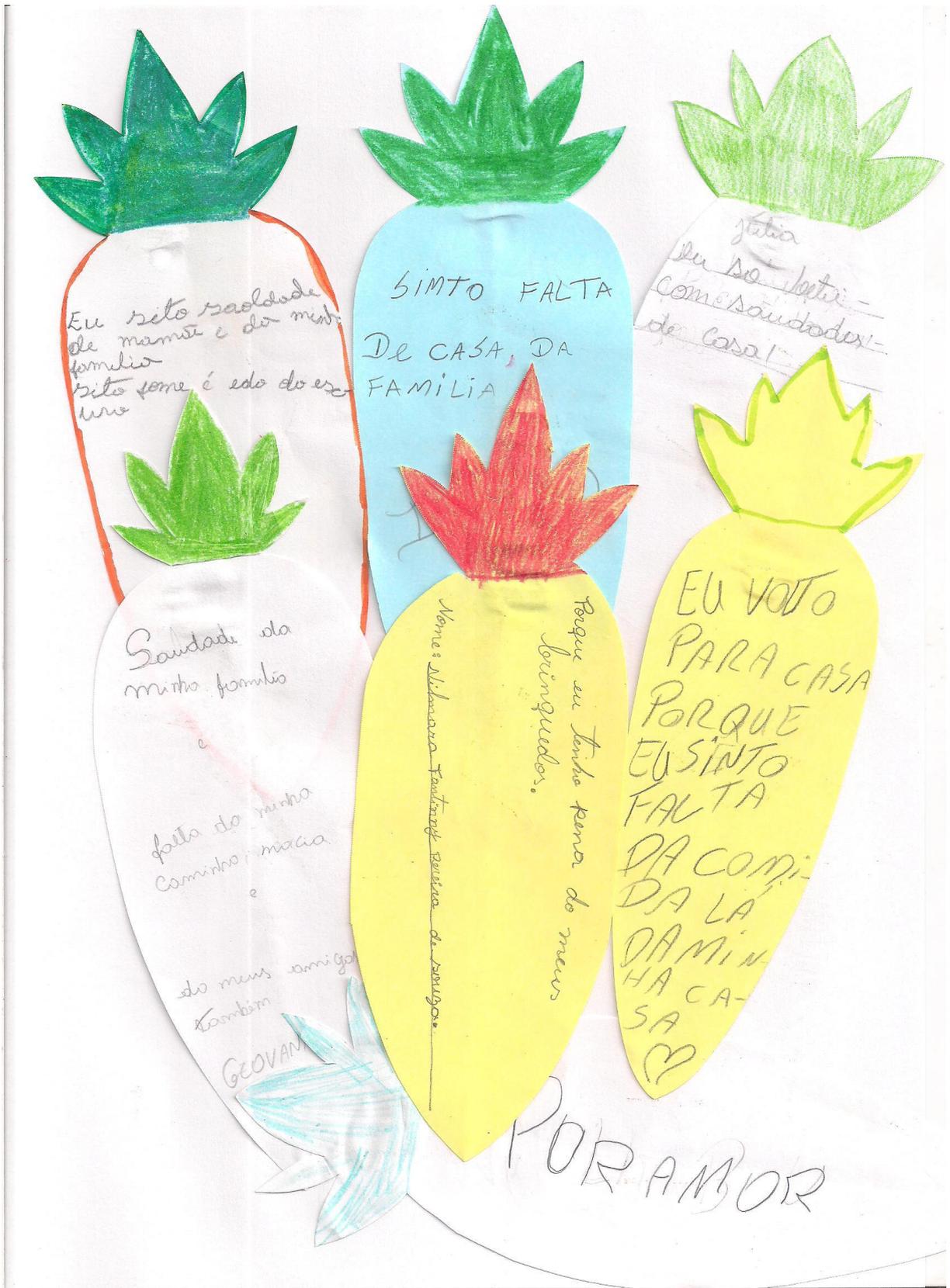
FAZER O BEM A TODOS

AMAR O OUTRO

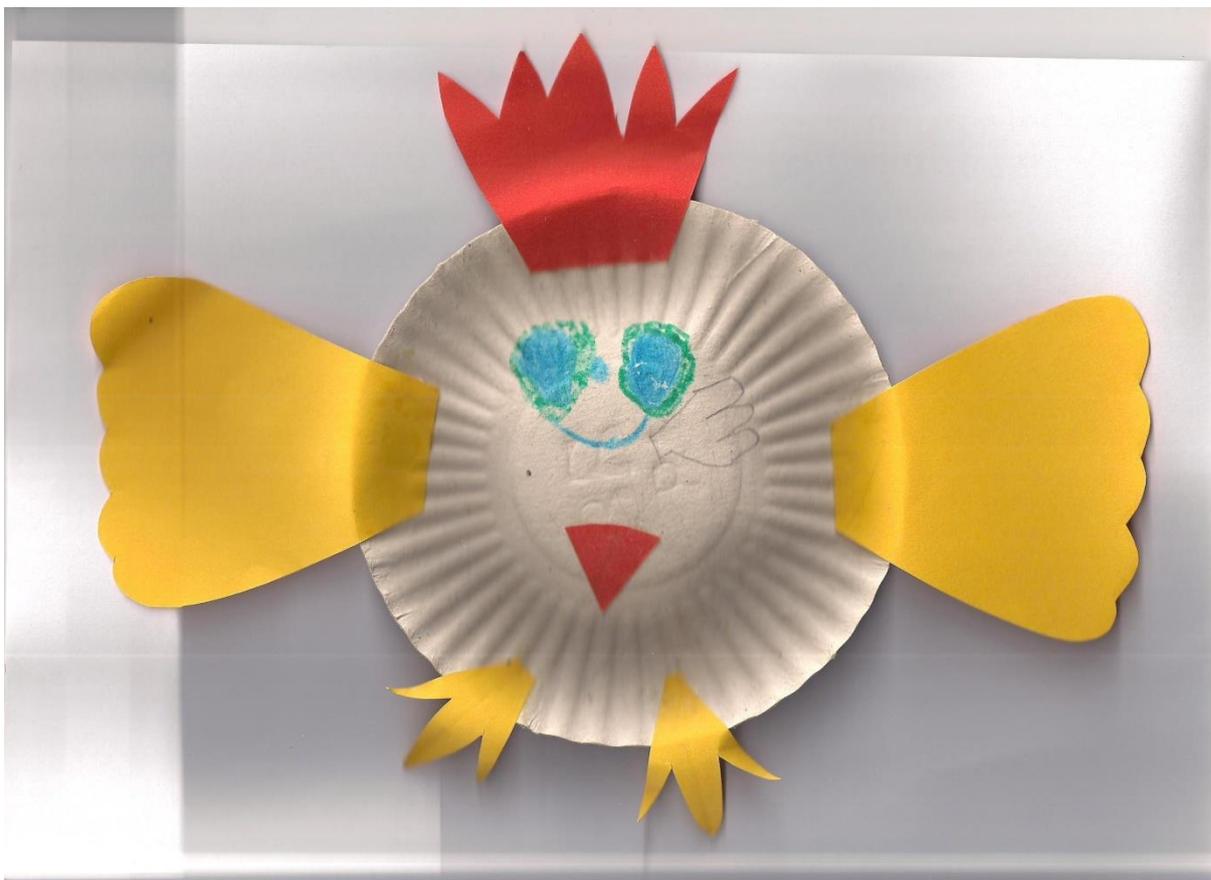
ATIVIDADE DE ESCRITA LIVRE “MOTIVOS QUE LEVAM À FUGA”



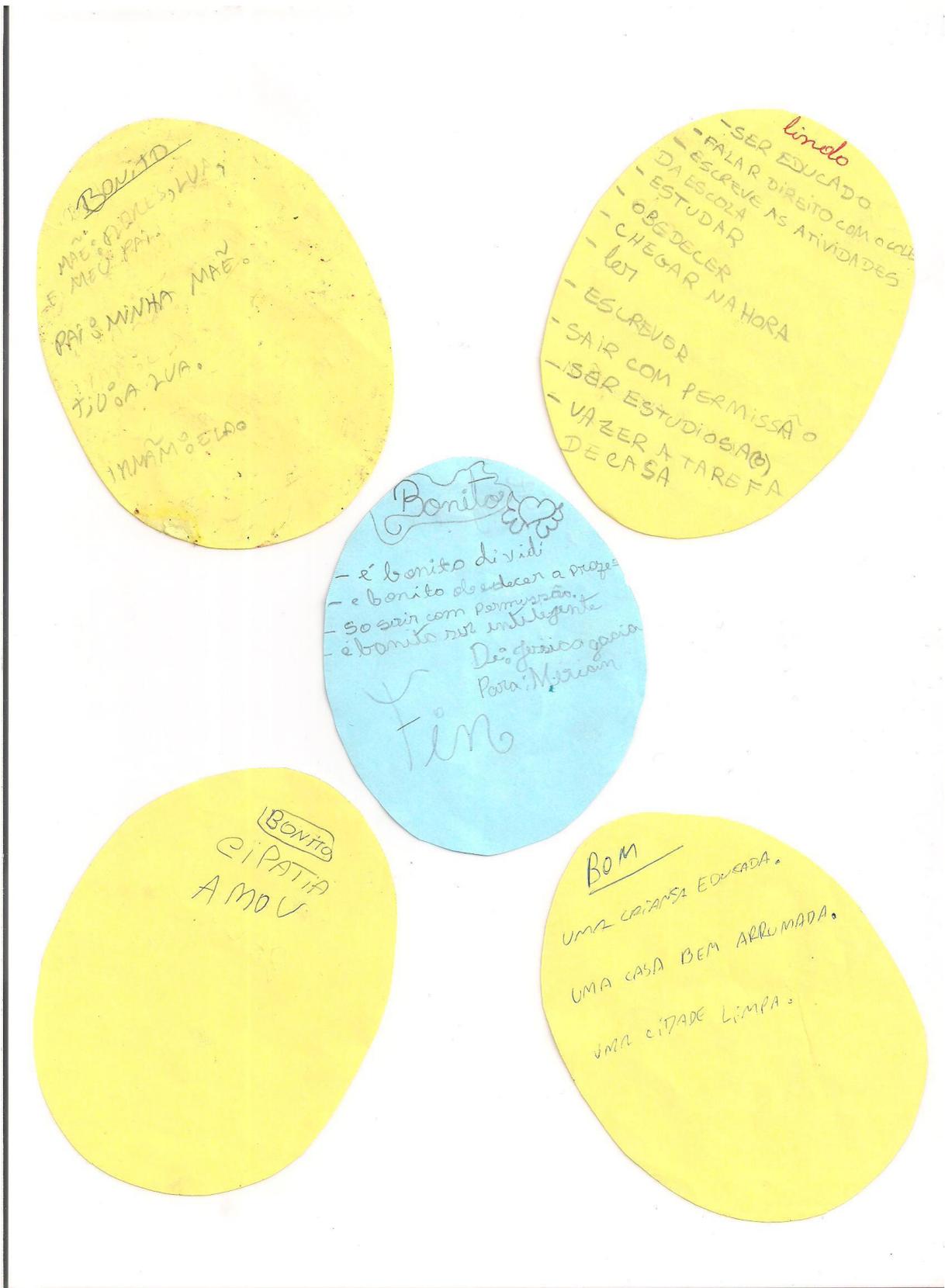
ATIVIDADE DE ESCRITA LIVRE “MOTIVOS QUE LEVAM À FUGA”



## A GALINHA MAIS FEIA



## CONCEITO DE BELEZA



## CONCEITO DE FEIÚRA

FEIO  
MÃE: MENTIRA  
VIRGEM SA.  
PAI: MENTIRA.  
TIO: BOGAR.  
IRMÃO: NOSSO IRMÃO.

Feio  
- CRIANÇA MAL EDUCADA  
- NÃO FALA PALAVRÃO  
- NÃO RESPONDE A PROF  
ERA  
- NÃO FALAR QUANDO  
OUTRA PESSOA ESTIVER FALANDO  
- CORRE NAS SALA  
- GRITAR COMO COLEGA  
- NÃO JOGAR PAPEL MISCADO  
- BRIGAR  
- BATUCAR NAS MESAS  
- NÃO EMPURRA O  
COLEGA

Feio   
- o feio não abraçar a mãe  
- e feio não dividir  
- e feio ficar zanzando  
na roupa do blazer

FEIO  
PALAVRÃO  
BALULIO

FEIO  
UMA PESSOA MAL  
VISTIDA.  
UMA CASA BAGUNÇADA.  
CRIANÇA REBELDE  
UMA

### AUTO-RETRATO DE DENTRO



REGISTRO DO APRENDIZADO ADQUIRIDO POR MEIO DA NARRATIVA: "O MISTÉRIO DO COELHO PENSAnte"

Não sair roçando  
não ter gumeida

Joãozinho, não fuja por  
qualquer coisa. Só fuja  
no pensamento, mas não  
pense muito para não ficar  
com dor no seu narizinho.

Fu do DA  
GAIOLA

SÁIA DA GAIOLA

de amor muito  
de fugio ler nada

Wilmara Antunes R. de S.

Quer se deve pensar  
com a cabeça não  
com o nariz.

GEUVANNA

JOAZINHO PENSAVA MUITO  
JOAZINHO ERA LEGAL  
JOAZINHO TINHA UM  
MISTÉRIO.

insanável  
nunca fugiu de  
casa comer bem

Alice Sâmis Fernandes Mendes

Se se deve pensar com  
a cabeça e não com o  
Nariz.

Saleti

Fugir Mais Faltar  
fúria

que se deve pensar  
com a cabeça não com  
o nariz.

Diana Kolarina

Educação, Amor, Carinho  
simpatização

15.100,00 VEZES  
PORQUE ELE FOGIA  
PORQUE A FAZ DA  
NAMORADA DELE  
DIZIA SE VOCE  
NÃO VINHECE EU  
EA LIS QUECE

VITOR

VADO VOU POE VESOU

NÃO SUGIR  
GLÁRSICA CRISTINA

REGISTRO DO APRENDIZADO ADQUIRIDO POR MEIO DA NARRATIVA: "A VIDA ÍNTIMA DE LAURA"

Porque ela era burro

iracunda

nunca se acha feia.  
Porque nós somos bonitas da jeito que somos.

Chauara é, feia por fora, mas é bonita e inteligente, Socê me ajudou a entender a fazer muitos amigos e a entender a beleza do amor.

GEOVANNA

LAURA NÃO ERA BURRA  
LAURA ERA SIMPÁTICA  
LAURA É BONITA

cuida sempre da  
Beleza De Jossicagora  
Por: Laura

SEARU MAR TO IDUDO  
GÉSSICA CRISTINA

solto

Ser Brenita Por Dentro

VITOR

SER CARINHO-  
SO (HA)

A BELEZA NÃO É TU DO

júlia

que se não tem nada.

Adice sãmia, Fernando, Mompes

quer ser feia não tem não tem nada.

Nilmaria Fantinny P. de S.

quer ser feia não tem não tem nada.

simpática, carinha com os amigos, Educação, não briga com os amigos

Diã na Kata Rina

CÉFÉID NÃO É TATO

MARCO